البنية العاملية للذكاء الوجداني لدى القيادة التربوية المدرسية الفعالة

إبراهيم بن سالم الصباطي و محمد عبد السلام غنيم و السيد عبد القادر شريف

قسم التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة الملك فيصل
الأحساء، المملكة العربية السعودية

الملخص

من العوامل المهمة التي تسهم في نجاح المؤسسات التربوية توافر سمات معينة في مدير المدرسة كقائد تربوي، وقد تمثل هدف الدراسة الحالية في الكشف عن البنية العاملية للذكاء الوجداني لدى القيادة التربوية المدرسية الفعالة في ضوء المرحلة التعليمية (ابتدائي ـ متوسط ـ ثانوي).

ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (188) إداريًّا تم اختيارهم بطريقة عمدية من بين القيادات التربوية (مديرين – وكلاء) بالمستويات التعليمية المختلفة (ابتدائي – متوسط – ثانوي) بمدارس التعليم العام بمحافظة الأحساء. وتمثلت أدوات الدراسة في: مقياس الذكاء الوجداني ومقياس القيادة التربوية الفعالة (من إعداد الباحثين)، وبعد حساب الصدق والثبات لكل منهما تم تطبيقهما على عينة الدراسة وتحليل نتائج التطبيق إحصائيا.

توصلت نتائج الدراسة إلى تباين البنية العاملية للذكاء الوجداني لدى القيادة التربوية في ضوء المرحلة التعليمية (الابتدائي – المتوسط – الثانوي)؛ حيث تشبعت البنية العاملية للذكاء الوجداني لدى قيادة المرحلة الابتدائية – بالترتيب – بعوامل: إدارة الذات الانفعالية، التنظيم الإداري، الاستشارات التربوية، اتخاذ القرارات الإدارية، المتابعة الإدارية. ولدى قيادة المرحلة المتوسطة – بالترتيب – بعوامل: الإشراف والمتابعة، المشاركة الإدارية، الضبط الانفعالي، بالتنسيق والمتابعة، التطوير والتنفيذ، المشاركة والتخطيط، المسؤولية الإدارية. ولدى قيادة المرحلة الثانوية – بالترتيب – بعوامل: التعاون الإداري والعلاقات الإنسانية، الإشراف والمتابعة، المتابعة والتنظيم، المشاركة والسيطرة على الانفعالات، المساهمة في حل المشكلات الإدارية، المسؤولية الإدارية واتخاذ القرار.

وأوصت الدراسة باستخدام المقاييس النفسية والشخصية المقننة في اختيار القادة التربويين، وعقد دورات تدريبية للقادة التربويين لإكسابهم بعض المهارات الوجدانية المرتبطة بعملهم الإداري والتربوي.

الكلمات المفتاحية: أبعاد الذكاء الوجداني، أنماط القيادة، التنظيم الإداري، المتابعة الإدارية، نظريات القيادة.

المقدمة

أطلقت على العصر الذي نعيش فيه عدة مسميات، فمن عصر اكتشاف الفضاء، إلى عصر الكمبيوتر، إلى عصر التغير السريع والمعلومات، ولعله من الإنصاف أن نسمي هذا العصر: «عصر الإدارة» فما من نشاط أو اكتشاف أو اختراع أو خدمة إنتاجية أو تعليمية إلا ويكون من ورائها إدارة تدفعها وتخرجها إلى حيز الوجود. فالإدارة هي المسؤولة عن النجاح أو الإخفاق الذي تصادفه مؤسسة من المؤسسات أو وزارة من الوزارات أو تجمع من المجتمعات.

ويقرن البعض الإدارة بمفهوم القيادة فيفترض أن كل إداري هو في الحقيقة قائد المؤسسة، غير أن واقع الحال ليس كذلك فقد يفقد الإداري دوره القيادي إن لم يستطع أن يؤدي ما يفرضه عليه ذلك الدور القيادي من التزامات وظيفية واجتماعية وشخصية، ولم يكن على قدر من الكفاءة والمهارة المهنية والفنية، ولم يحقق عند من يعمل معهم نوعًا من العلاقات الإنسانية الفعالة التي تعتمد على الاحترام المتبادل والتقدير لكفاءته وقدراته (إلياس، 1983، 168).

ويتوقع أن يشغل المدير عددا من الأدوار مع مجموعات متعددة من الأفراد يمليها عليه التنظيم المؤسسي، أو الجماعة التي يعمل ويتعامل معها، أو نمط شخصيته وقدرته على وعيه بذاته (مشاعره، عواطفه، انفعالاته) ومدى قدرته على إدارة وتنظيم هذه الانفعالات، وتفهم وقراءة مشاعر الآخرين، ومهارته في إقامة علاقات إيجابية ومثمرة مع كل من يتعامل معهم في الحقل التربوي.

إن القيادة هي ممارسة التأثير على الأفراد بحيث يتعاونون معًا في سبيل تحقيق هدف مشترك، وينبغي أن يكون الهدف أساسيا وجوهريا لكل الأفراد العاملين في المؤسسة، وجديرا بالسعي وراءه ويمكن تحقيقه، كما تتطلب القيادة توفر القدرة لدى القائد على رؤية الهدف الجماعي وبلورته، مما يوحي للآخرين باتباع رؤيته حتى ولو كان غائبا. مما يستدعي مهارة فائقة في التعبير عن الأفكار بينه وبين العاملين معه، وهذا يؤدي

إلى الألفة والعلاقة الإيجابية بين مختلف العاملين (عماد الدين، 2004، 41).

ونلاحظ في كافة أنحاء الولايات المتحدة الأمريكية وفي دول العالم المتقدم مؤسسات تكرس جهودها لغايات الإصلاح في مجال القيادة، ونقرأ أو نسمع عن برامج تدريبية بعناوين: إعادة اكتشاف القيادة (Reinventing Leadership)، أو إعادة التفكير في القيادة (Rethin King Leadership)، أو إعادة تشكيل القيادة (Reshaping Leadership)، أو القيادة والعواطف (Emotions and Leadership)، كما نجد ضمن إطار الحركات المنظمة الداعية للابتعاد عن الأدوار التقليدية والبيروقراطية للقيادة أن عددا من مديري المؤسسات يسعون جاهدين لإعادة تعريف مهماتهم وتوضيح مكانتهم في مؤسساتهم (عماد الدين، 2004، 46).

هذا وقد شهدت السنوات القليلة الماضية اهتمامًا متزايدًا بمفهوم حديث نوعًا ما من التراث النفسي وهو مفهوم الذكاء الوجداني (Emotional intelligence) وتمثل هذا الاهتمام في ظهور العديد من الدراسات الأجنبية والعربية التي تناولت هذا المفهوم من زوايا مختلفة.

وتجدر الإشارة إلى أن هناك عدة ترجمات عربية للمصطلح (Emotional intelligence) فيشير إلى «الذكاء الانفعالي، والذكاء الوجداني والذكاء العاطفي، وذكاء المشاعر» ورغم أن الترجمة الحرفية للمفهوم هي الذكاء الانفعالي إلا أن هذه الترجمة قد يساء فهمها لدى الذين يميلون إلى حصر اصطلاح (انفعال) في جوانبه غير السارة، أو المرضية، كالخوف والحزن والغضب، وحصر اصطلاح العواطف في جوانب الانفعالات السارة، كالسرور والحب والسعادة. لذا قد يكون استخدام مصطلح (الذكاء الوجداني أو ذكاء المشاعر) أكثر شمولية لجوانب المفهوم السارة وغير السارة، وأكثر تقبلاً لدى أوساط العامة. وعلى الرغم من أن أول من أطلق مسمى الذكاء الوجداني هما Salovey and Mayer اللذان بدءا سلسلة أبحاثهما عن المفهوم في عام 1990 (Salovey *et al*., 1995) إلا أن فضل انتشار هذا المفهوم يرجع إلى Goleman (1995) في كتابه المعنون Emotional Intelligence; why it matter more than IQ الذي تبعته سلسلة من الدراسات والكتب والمقالات التي تناولت الجوانب النظرية، وتطبيقات المفهوم في الميادين المختلفة (الخضر، 2002، 5).

ويختلف الذكاء الوجداني عن الذكاء العام في نواح متعددة؛ حيث إن الأول لا يتم تعلمه أو تدريسه، كما أن له جانبا وراثيا وآخر بيئيا وله نسب ذكاء، أما الثاني فيمكن أن يعلم ويدرس. كما تضيف دراسة Epstein أن الذكاء الوجداني ليس له حدود أو نسب للذكاء. وتشهد كثير من الأحداث أن من لديهم مستوى متميز من الذكاء الوجداني ويعرفون مشاعرهم ويتعاملون معها، ويتعاملون مع مشاعر الآخرين بكفاءة هم أنفسهم الذين نراهم متميزين في كل مجالات الحياة، وهم الأكثر إحساسا بالرضا عن أنفسهم، والتميز بالكفاءة في حياتهم، والأقدر على السيطرة على بنيتهم العقلية، مما يرفع إنتاجهم قدما إلى الأمام، أما من يفتقدون الذكاء الوجداني فيدخلون في معارك نفسية داخلية تدمر قدرتهم على التركيز في مجالات علمهم أو عملهم وتمنعهم من التمتع بفكر واضح (Goleman, 1995, 58).

وبالطبع لم تكن تلك هي الأسباب الرئيسة لاهتمام العلماء بهذا المفهوم، فقد ساهمت التطورات الحديثة في مجال علم النفس الفسيولوجي في إمكانية رسم المسارات العصبية وشدتها بين جوانب المخ المختلفة، فعندما نفكر في أمر ما، أو نحاول تخيل صورة معينة، أو نشعر بانفعال، فإن المسارات العصبية بين أجزاء المخ، وخاصة تلك التي تربط بين الجهاز الطرفي (مركز الانفعال) وبالتحديد اللوزة (Amygdala)، وبين اللحاء (Cortex) (مركز التفكير) أصبح من الممكن تحديدها ومراقبتها بدقة، الأمر الذي ساهم في قدرتنا على فهم العلاقة القائمة بين الجانب العقلي والوجداني لدى الإنسان بصورة أفضل (الخضر، 2002، 13).

وقد أشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة بين القيادة والذكاء الوجداني مثل دراسة (Jacques 2002) ودراسة Beshears (2004) ودراسة Curry (2004)، واهتمت هذه الدراسات بمعرفة ما الذي يؤثر في قدرة الأفراد حتى يصبحوا قادة ناجحين، وتحققت من أن الذكاء الوجداني القائم على القدرة والوعي بالذات والتواصل الاجتماعي وعوامل أخرى وراء نجاح هؤلاء القادة، ورأت هذه الدراسات أن الذكاء الوجداني هو العامل الأهم لأداء راقٍ ومتميز بدلاً من القدرات العقلية

والمهارات الفنية بمفردها، وأن مستوى الذكاء الوجداني المرتفع قد يساعد القادة في إيقاظ قواهم الذاتية ويرشدهم إلى أوجه ضعفهم كما يساعد في تحديد وتحسين وتطوير فاعلية القيادة.

إن قدرة القادة على مواجهة التحديات الخارجية في هذا العالم سريع التغيرات متنوع المستجدات، بثقة واقتدار، من خلال الانفتاح وتعزيز الحوار الإيجابي والخلاف البناء، لا يمكن أن تتحقق بفعالية دون العناية بجوانب صحتهم الانفعالية، كما أن القائد الذي يتمتع بالذكاء الوجداني يساعد كافة المعنيين بالمساهمة في عملية القيادة من خلال تهيئة بيئة داعمة يرى الناس خلالها المشكلات ليس بكونها نقاط ضعف، وإنما كقضايا بحاجة إلى حلول (عماد الدين، 2004، 51).

ويصف كريج القائد الذي يتمتع بذكاء وجداني عال بأنه يملك رباطة الجأش، والتوازن، والإحساس بالذات، والتفرد بين الآخرين، والثبات على النهج، وقادر على استيعاب قدر عال من الضغط، ويتمتع بالقدرة على التعامل مع أشخاص يعانون القلق دون امتصاص هذا القلق أو نقله إلى الآخرين، ولديه خصال التعاطف، والرحمة، والعناية بالآخرين، والانضباط الذاتي، والتفاؤل، والمرونة، والقدرة على حل المشكلات، والقدرة على قراءة مشاعره، وعواطف الآخرين ورصدها، والحفاظ على علاقات مرضية مع الآخرين، ويتمتع بحس الدعابة (كريج، 2005، 36 – 37).

كما أن القادة الذين يركزون على الجانب الوجداني مثل تركيزهم على الجانب العقلاني يتميزون بقدرتهم على إنجاز رسالة المؤسسة ومهمتها الرئيسة، ويتغلبون على القلق الذي قد يسود المؤسسة، من خلال استثمار كافة الفرص المتاحة لتطوير البيئة التنظيمية ونماذج العمل وأساليب الأداء، إضافة إلى تعزيز الثقافة المشتركة والعمل الجماعي التعاوني، مما يوفر الدعم والمساندة ويرفع من مستوى الطموح والتوقعات (عماد الدين، 2004، 53).

ويرى توفيق أن قوة الشخصية القيادية هي مرادف للسيطرة الانفعالية بكل أشكالها وصورها؛ لأن فقد السيطرة الانفعالية هي أرخص الأساليب لفقد أثمن الطاقات، فاهتزاز اليد يطيح بالطلقة، والأيدي المرتعشة لا تستطيع أن تتخذ قرارا حكيما، والصوت العالي لا ينم في الغالب عن حكمة صائبة، والوجه المقطب العابس لا ينم عن جمال نائم (توفيق، 2004، 96).

ولهذا فمن الضروري أن يتعلم القادة بصفة عامة مهارات الذكاء الوجداني، وتطوير وعيهم بالأثر الإيجابي الذي يسببه الذكاء الوجداني على فعاليتهم القيادية ويجعلهم يسارعون بشكل فعال في إدارة ومعالجة المشاكل والتضاربات التي تحدث في مؤسساتهم، واستخدام الشخصية العاطفية وليس منصب السلطة في تحقيق أهدافهم، ولاسيما أن هذه المهارات تنمى وتكتسب من خلال التعليم والتدريب، هذا وتجدر الإشارة إلى أن القيادة ليست المدير وحده أو من يرأس العمل المؤسسي، ولكنها جهاز يتألف من المدير ومعاونيه من الوكلاء والإداريين، والفنيين، وبعد ذلك كل على حسب مسؤولياته ومهامه ومتطلبات عمله، حيث يعمل الكل في دائرته في روح من التعاون والمشاورة على نجاح المؤسسة (طنطاوي، 2002، 104).

وفي ضوء التطور الحادث في مفاهيم الذكاء وأنواعه ومضامينه، لم يعد من الحكمة النظر إلى التفوق على أنه مجرد أداء مميز في اختبارات الذكاء المقننة، بل أصبح هناك مفهوم أوسع للذكاء من خلال نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر الذي رفض فكرة النظرة الموحدة للذكاء وقدم نظريته في الذكاءات المتعددة؛ حيث افترض سبعة أنماط مختلفة من الذكاء هي: الذكاء اللغوي، الذكاء الرياضي، الذكاء المكاني، الذكاء الجسمي والحركي، الذكاء الموسيقي، الذكاء بين الأفراد ويعني قدرة الفرد على فهم مشاعر الآخرين، والذكاء داخل الفرد ويعني قدرة الفرد على فهم مشاعره ودوافعه الثابتة. وبالنظر إلى النوعين الأخيرين (الذكاء بين الأفراد – والذكاء داخل الفرد) فهما مكونان للذكاء الاجتماعي. وقد ذكر روبنس وسكوت (2000، 66) قول جولمان بأن فهمه للذكاء الوجداني مبني على مفهوم جاردنر للذكاءات المتعددة، وخاصة الذكاء الشخصي والذكاء بين الشخص والغير.

ومما سبق يتضح أن ما قدمه الباحثون السابقون مثل ثورندايك عن (الذكاء الاجتماعي)، وجاردنر عن (الذكاء داخل الفرد – الذكاء بين الأفراد) قد مهدت الطريق لبروز مفهوم الذكاء الوجداني ومدى أهميته للنجاح في الحياة بدرجة قد تتفوق على الجانب الأكاديمي والذهني كما قرر ذلك

جولمان.

وهناك العديد من الدراسات الأجنبية التي بحثت العلاقة بين القيادة والذكاء الوجداني بوجه عام، والعشرات منها بحثت العلاقة بين القيادة في مؤسسات معينة والذكاء الوجداني على وجه الخصوص، وتنوعت الدراسات العربية في التراث النفسي التي تناولت موضوع الذكاء الوجداني؛ فهناك دراسات هدفت إلى التحقق من المكونات العاملية للذكاء الوجداني مثل دراسة جودة (1999)، ودراسة زيدان والإمام (2002)، ودراسة الدردير (2002)، ودراسة أبو ناشي (2002) وغيرها، وهناك دراسات عربية ربطت بين الذكاء الوجداني ومتغيرات أخرى، أيضا وجدت العديد من الدراسات عن القيادة وأنماطها وأساليبها وسلوكياتها ومهاراتها ودورها في التنمية المحلية والإدارية وغير ذلك، دون ربطها بالذكاء الوجداني. ومن الدراسات الأجنبية التي ربطت بين القيادة وخصائصها مع الذكاء الوجداني دراسة Dulewicz and Herbert (1996) ودراسة Batastni (2001) ودراسة Condern (2002) ودراسة Maccalupo (2002) ودراسة Curry (2004) ودراسة Hopkins (2004) وأظهرت نتائج هذه الدراسات وجود علاقة دالة إحصائيا بين القيادة الفعالة والذكاء الوجداني، وبعضها اشترط الذكاء الوجداني كمتنبئ لقيادة فعالة عن طريق القدرة الإدراكية العامة والشخصية والمرونة والتأثير والقابلية للتكيف والحسم والتوكيدية. ومن خلال نتائج الدراسات السابقة يتضح لنا أنه لكي يقوم مدير المؤسسة بدوره القيادي ينبغي أن يكون لديه قدر من الذكاء الوجداني بمعنى أن تتوافر فيه صفات معينة (شخصية، وقيادية).

مشكلة الدراسة

من العوامل المهمة التي تسهم في نجاح المؤسسات التربوية مدى توافر سمات معينة في مدير المدرسة كقائد تربوي لها؛ حيث تسهل هذه السمات للقائد القيام بمهامه الوظيفية والاجتماعية والفنية بما يجعلهم قادرين على توفير المناخ المناسب للإنجاز والنجاح والإتقان وحب العمل وسير العملية التعليمية بشكل سلس وفعال وقد دفع ذلك الباحثين إلى دراسة العلاقة بين مهارات القيادة وبعض السمات الأخرى كالذكاء الاجتماعي، وسمات الشخصية، أو تناول البناء العاملي للذكاء الوجداني.

والمستقرئ لأهداف الدراسات السابقة في هذا المجال يجد أنها اهتمت بمحاولة تحديد العلاقة بين خصائص القيادة التربوية والذكاء الوجداني، مثل دراسة Collins (2001) ودراسة Condern (2002) وكلها دلت على وجود علاقة دالة بين القيادة الفعالة والذكاء الوجداني، إلا أن أيًّا منها لم تتناول البناء العاملي لسمات تلك القيادة بالذكاء الوجداني الذي يعبر عن طبيعة البنية التحتية للقيادة التربوية الفعالة.

ومما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

1. ما أبعاد الذكاء الوجداني المسهمة في القيادة التربوية الفعالة؟
2. هل تختلف أبعاد البنية العاملية للذكاء الوجداني للقيادة التربوية المدرسية الفعالة في المرحلة التعليمية الابتدائية؟
3. هل تختلف أبعاد البنية العاملية للذكاء الوجداني للقيادة التربوية المدرسية الفعالة في المرحلة التعليمية المتوسطة؟
4. هل تختلف أبعاد البنية العاملية للذكاء الوجداني للقيادة التربوية المدرسية الفعالة في المرحلة التعليمية الثانوية؟

أهداف الدراسة

1. إعداد وتقنين مقياس القيادة التربوية المدرسية الفعالة.
2. إعداد وتقنين مقياس الذكاء الوجداني للقيادة التربوية المدرسية الفعالة.
3. التوصل إلى البناء العاملي للقيادة التربوية المدرسية الفعالة بالذكاء الوجداني.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من الأسئلة التي تحاول الإجابة عنها. ويزيد من إحساس الباحثين بأهمية هذه الدراسة أهمية دور مدير المؤسسة التربوية، وأثره الفعال في تحقيق أهدافها الحديثة عن طريق التطوير والاستعداد لمسايرة النشاط في المؤسسة وقدرته على مواجهة المشاكل والعمل على حلها.

ويرى خير الله أن صفة القيادة أصبحت صفة أساسية لمدير المؤسسة وإن اختلفت أنماط القيادة

من شخص لآخر (خير الله، 1976، 45).

ومن هنا فإن هناك ضرورة لعرض هذه الورقة في بيئتنا العربية لمعرفة الجوانب الإيجابية والسلبية لأبعاد الذكاء الوجداني التي تؤثر على خصائص القيادة، ومن ثم وضع معايير تساعد في اختيار شاغل وظيفة القائد أو المدير.

وفي ضوء ذلك يمكن تحديد أهمية الدراسة من ناحيتين:

أولاً: من الناحية النظرية

1. ترجع أهمية هذه الدراسة لتناولها القيادة؛ حيث إن مدير المؤسسة يمثل العمود الفقري للعمل والإنتاج وتحقيق أهداف مؤسسته.
2. تهتم الدراسة أيضا بمفهوم الذكاء الوجداني وهو مفهوم عصري حديث، وأوضحت الدراسات كما سبق أن له دورا كبيرا في التنبؤ بنجاح الفرد في الحياة عموما وفي النواحي القيادية على وجه الخصوص. وذكر (1995) Goleman أن معامل الذكاء (IQ) يسهم بنسبة (20 %) فقط من عوامل نجاح الفرد في الحياة، تاركا (80 %) للعوامل الأخرى التي يمتلكها الفرد، فالغالبية العظمى من العاملين على مراكز متميزة في المجتمع لا يرجع تميزهم إلى ما يمتلكونه من معامل ذكاء وإنما يرجع لامتلاكهم مهارات الذكاء الوجداني.
3. فهم العلاقة بين خصائص القائد الفعال/ غير الفعال وأبعاد الذكاء الوجداني.

ثانيًا: من الناحية التطبيقية

1. يمكن أن تسفر هذه الدراسة عن نتائج يمكن من خلالها توجيه مديري المؤسسات نحو الأسلوب الأمثل للقيادة الذي يؤدي إلى تنمية ذكائهم الوجداني.
2. يمكن لهذه الدراسة أن تساعد القائمين على السياسة في وضع معايير لمن يشغل مدير مؤسسة، وكذلك إمكانية إعداد برامج تدريبية لتنمية وتحسين مكونات الذكاء الوجداني وفعالية القيادة لدى المديرين.
3. قد تساعد هذه الدراسة القادة في إيقاظ قواهم الذاتية وترشدهم إلى أوجه ضعفهم.

الإطار النظري

يتناول الباحثون في الجزء التالي توصيفا لأهم المفاهيم المرتبطة بالدراسة:-

أولاً: القيادة التربوية

تهتم الحكومات والشعوب بالقيادة الإدارية لرسم وتنفيذ إستراتيجياتها وخططها، وتحقيق تنميتها وازدهارها، والمحافظة على عقائدها وتراثها وأمنها، وتركز على القيادة الفعالة باعتبارها محور بناء الفرد الصالح في دينه ونفسه ومجتمعه ووطنه وأمته.

وفي إطار مسؤوليات القيادات ومهاراتها، وفي ضوء المتغيرات والتحديات والمستجدات السلبية والإيجابية التي يعيشها العالم المعاصر، التي شملت جميع مجالات الحياة، تأتي الحاجة للقادة المؤهلين ليكونوا على قمة جميع مؤسساتنا المجتمعية؛ حيث لم تعد إدارة المؤسسة تهدف إلى تسيير شؤون المؤسسة بشكل روتيني وفق قواعد وتعليمات محددة، وإجراءات وأساليب تقليدية، بل أصبحت قيادة تهدف إلى توفير جميع الظروف والإمكانات التي تساعد على تحقيق الأهداف المنشودة (البدري، 2001، 69).

تعريفات القيادة

تعددت وجهات نظر العلماء في وضع تعريف محدد للقيادة التربوية؛ وذلك نظرا لتركيز كل تعريف على جانب من جوانب القيادة؛ فبعضها يركز على القائد وصفاته، والبعض يركز على التأثير الذي يمارسه القائد على أتباعه، والبعض الآخر يركز على وضع تعريفات إجرائية للقيادة تتفق وأهداف الدراسات التي تتعلق بكل منهم، ومجمل هذه التعاريف أن للقيادة دورا تأثيريًّا في التنظيم والارتقاء بكفاءة الأداء لتحقيق أهداف المنظمة بما يتفق وما سبق أن خطط له حتى يتطابق الفعل مع الأهداف المبتغاة.

ومن التعريفات الإجرائية التي شملت مكونات القيادة ما ذكره فرج بأنها «مجموعة السلوكيات التي يمارسها القائد في الجماعة، التي تعد محصلة للتفاعل بين خصال شخصية القائد، والأتباع، وخصائص المهمة، والنسق التنظيمي، والسياق الثقافي المحيط، وتستهدف حث الأفراد على تحقيق الأهداف المنوطة بالجماعة بأكبر قدر

من الفعالية التي تتمثل في كفاءة عالية في أداء الأفراد، مع توافر درجة كبيرة من الرضا، وقدر عالٍ من تماسك الجماعة» (فرج، 2000، 49).

يتضح من التعريف السابق أنه يشتمل على عناصر العملية القيادية؛ وهي القائد والجماعة، الأهداف المنشودة، التأثير المتبادل، التفاعل بين هذه العناصر، وتعد القيادة الإدارية نوعا من أنواع القيادة العامة التي تستخدم الأساليب الإدارية لتحقيق الأهداف المنشودة، ولا تختلف القيادة الإدارية عن غيرها من القيادات إلا في طبيعة ومجالات عملها.

كما عرفت القيادة التربوية بأنها «قيادة القوى العاملة في المؤسسة التربوية وتوجيهها نحو الأهداف المنشودة من خلال تفاعل اجتماعي يحافظ على بناء الجماعة وتماسكها، ويحقق التعاون ويرفع مستوى الأداء» (عريفج، 2001، 115).

ويعرف طارق البدري القيادة التربوية بأنها «مجموعة العمليات القيادية التنفيذية والفنية التي تتم عن طريق العمل الإنساني الجماعي التعاوني الساعي على الدوام إلى توفير المناخ الفكري والنفسي والمادي المناسب الذي يحفز الهمم ويبعث الرغبة في العمل الفردي والجماعي النشط والمنظم من أجل تذليل الصعاب وتكييف المشكلات الموجودة وتحقيق الأهداف المحددة للمجتمع والمؤسسات» (البدري، 2001، 69).

القيادة التربوية الفعالة

إذا طبقنا معنى الفاعلية على القيادة التربوية يكون تعريفها كالآتي:

«هي مجموعة العمليات القيادية والتنفيذية والفنية للقائد التربوي التي تتم عن طريق العمل الإنساني الجماعي التعاوني الساعي على الدوام إلى توفير المناخ الفكري والنفسي والمادي المناسب الذي يحفز الهمم ويبعث الرغبة في العمل الفردي والجماعي النشط والمنظم من أجل تذليل الصعاب وتكييف المشكلات الموجودة وتحقيق الأهداف المحددة للمجتمع والمؤسسات بهدف الوصول إلى نتائج مرضية في مجال القيادة دون إهدار في الوقت والطاقة» (إلياس، 1983، 149).

أبعاد القيادة

يرى William Redden في نظريته المعروفة بنظرية الأبعاد الثلاثة، أن للقيادة ثلاثة أبعاد؛ وهي بعد المهمة، بعد العلاقات، بعد الفاعلية:

1. التوجيه بالمهمة (Task Orientation T.O.) المدى الذي يصل إليه المدير في توجيه جهوده وجهود مرؤوسيه، ويتصف بالتفسير والتنظيم والتوجيه.

2. التوجيه بالعلاقات (Relationship Orientation R.O.) مدى تحقيق المدير بعلاقات عمل شخصية واتصافه بحسن الاستماع والثقة والتشجيع.

3. الفعالية أو التأثير (Effectiveness (E

وتشير إلى المدى الذي يمكن أن يصل إليه القائد في تحقيق متطلبات عمله.

وقد حدد Redden على هذا الأساس أربعة أنماط للقيادة:

1. النمط المتكامل Integrated

أسلوب أساس يحقق مستوى فوق المتوسط للتوجه بالمهمة، وفوق المتوسط للتوجه بالعلاقات.

2. النمط المتفاني Dedicated

أسلوب أساس يحقق مستوى فوق المتوسط للتوجه بالمهمة، وأقل من المتوسط للتوجه بالعلاقات.

3. النمط المرتبط Related

أسلوب أساس يحقق مستوى أقل من المتوسط للتوجه بالمهمة، وفوق المتوسط للتوجه بالعلاقات.

4. النمط المنفصل Separated

أسلوب أساس يحقق أقل من المتوسط للتوجه بالمهمة وأقل من المتوسط للتوجه بالعلاقات.

كما حدد Redden خمسة عوامل ظرفية مؤثرة هي:

1. المناخ النفسي في المنظمة.
2. التكنولوجيا المستخدمة للقيام بالعمل.
3. العلاقة مع الرؤساء.
4. العلاقة مع الزملاء.
5. العلاقة مع المرؤوسين.

وقد أكد Redden أن الأوضاع المختلفة تتطلب أنماطا أو أساليب مختلفة، وأن فاعلية الأسلوب تعتمد على الظرف الذي استخدم فيه.

وقد طور Begley نموذجا للقيادة التعليمية المعاصرة. اقترح خلاله الأبعاد القيادية الرئيسة لمدير المؤسسة هي:

1. أن يكون المدير قائدا تعليميا وميسرا للبرنامج

المؤسسي.
2. أن يكون المدير ميسرا ومسهلا للعلاقة بين المؤسسة ومجتمعها المحلي.
3. صانع الرؤية العملية.
4. قائد عمليات حل المشكلات (عماد الدين، 2004، 46).

أنماط القيادة

تصنف القيادة في المؤسسات إلى ثلاثة أنماط رئيسة (طنطاوي، 2002، 114):
1. النمط الأوتوقراطي أو الفردي أو الديكتاتوري أو التسلطي أو الاستبدادي.
2. النمط التراسلي أو المتساهل أو التسيبي أو الحر.
3. النمط الديمقراطي أو المشارك أو الإنساني أو التعاوني.

ونلخصها فيما يلي:

النمط الأوتوقراطي
(Author ion Administration)

الأوتوقراطي هي كلمة لاتينية تعني حكم الفرد الواحد، أي خضوع العاملين في المنظمة لأوامر وآراء ونفوذ واستبداد وسلطة وبطش شخص واحد هو قائد المنظمة. وفي ظل هذا النمط يعمل المدير على ضرورة طاعة جميع العاملين لأوامره دون مناقشة، وجميع قراراته تنفذ دون مناقشة، ولا يسمح بمشاركة العاملين في العمليات الإدارية، ويكون الاهتمام برفع الإنتاجية دون مراعاة للعوامل الإنسانية، كما يتم الفصل بين التخطيط والتنفيذ، فالمدير يخطط، والوكلاء والعاملون ينفذون دون إبداء ملاحظات التطبيق الحرفي للوائح والقوانين بعد تفسيرها من وجهة نظره.. إلخ.

ويتميز هذا النمط بسمات شخصية منها (قوة الشخصية، حب المظهرية، عدم تقبل النقد، عدم التراجع، التفرقة في المعاملة بين العاملين).

النمط التراسلي
(Laissez Faire Administration)

يقوم هذا النمط على أسس أهمها: منح حرية التصرف للجميع (الوكلاء – العاملين)، لا يتم التدخل بالأمر أو النهي في توجيه أداء العمال، العمل على إرضاء جميع العاملين، عدم الاهتمام بتنفيذ جميع العمليات (التخطيط، التنظيم، المتابعة)، قصور الاهتمام بعقد الاجتماعات الدورية، تجنب إعطاء وجهة نظر في العديد من الأمور، التهرب من الإجابة، يتم الأمر بتشكيل لجنة للموضوعات البسيطة لأخذ الآراء).

ومن سمات هذا النمط (ضعف الشخصية، التذبذب الدائم في اتخاذ القرارات، عدم القدرة على تطبيق اللوائح والقوانين، قلة توجيه العاملين، عدم الاهتمام بحل المشكلات الشخصية للعاملين).

النمط الديمقراطي
(Democratic Administration)

وتقوم الإدارة الديمقراطية على العديد من الأمور منها (الاهتمام بالعلاقات الإنسانية داخل العمل، تشجيع الأفراد على المشاركة، الاهتمام بجميع عناصر الإدارة «التخطيط، التنظيم، المتابعة» بشكل جيد، الاهتمام بالنمو المهني للعاملين، عقد لقاءات دورية مع العاملين، الاعتراف بالفروق الفردية ومراعاتها، تغليب المصلحة العامة على المصالح الشخصية، الاهتمام بمبدأ التفويض في العمل الإداري، الاتصالات الجيدة داخل المؤسسة، تهيئة المناخ الصحي السليم، توثيق الصلة القوية بين المؤسسة والبيئة المحيطة، الاهتمام بالعوامل الإنسانية بحيث لا يؤثر على العمل).

وتتضح السمات الشخصية للمدير من النمط الديمقراطي في (قوة الشخصية مع التواضع، تقبل النقد البناء، الاعتراف بالفروق الفردية، احترام العاملين والاهتمام بمشكلاتهم الشخصية، الاهتمام بالوقت واحترام المواعيد).

نظريات القيادة

النظرية الذاتية

تبحث هذه النظرية في الخصائص الواجب توافرها في القادة، وتتفرع إلى ثلاث نظريات هي: **نظرية السمات**: تركز هذه النظرية على العلاقة بين الشخصية والقيادة، وترى أن القادة يتميزون عن غيرهم في نواح مثل الصحة الجسمية والنفسية والذكاء والقدرة العلمية. لكن كثيرا من العلماء يرى أن هذه النظرية لا يمكن الاعتماد عليها وحدها في تفسير القيادة (الجبر، 1993، 244). وقد قام أنصار هذه النظرية بدراسات لحصر

الخصائص والسمات الأساسية للقيادة الإدارية مؤكدين أن الصفات الشخصية هي المعيار الأساسي لنجاح القائد في أعماله (فهمي ومحمود، 1993، 92). وكان من أهم نتائج تلك الدراسات استخلاص منظومة واسعة من السمات والمهارات الشخصية لاتخاذها معايير عامة عند اختيار القادة الناجحين (كنعان، 2009، 340).

السمات الشخصية للقائد

باستقصاء أهم الدراسات التي أجريت حول السمات الشخصية للقائد، يمكن إجمال نتائجها فيما يلي:

أشارت الدراسة التي قام بها Ralph Stogdill نتيجة تحليل (163) دراسة تناولت هذا الموضوع إلى تحديد بعض السمات التي تجعل من الفرد قائدا ناجحا؛ وهي: المقدرة، ومهارة الإنجاز، وتحمل المسؤولية، وروح المشاركة، والمكانة الاجتماعية، والقدرة على تفهم المواقف (كنعان، 2009، 305).

يرى Gross أن القيادة تتطلب صفات المبادرة والتعبير عن القيم والتقاليد الرابطة بين المجموعة، والقدرة على تحديد الأهداف، وحل المشكلات، والقدوة الصالحة (متولي، 1983، 213).

توصل Good إلى ضرورة وجود سمات الذكاء والاطلاع والقدرة على التعبير والنضج العقلي والعاطفي وقوة الدافع للعمل والمهارات الإنسانية والاجتماعية، وأن يعتمد القائد على مهاراته الإدارية أكثر من مهاراته الفنية (كنعان، 2009، 306).

أما Taylor فقد ذكر بعض السمات التي تميز القائد؛ ومنها: القدرة العقلية والاهتمام بالعمل والمهارة في الاتصال وتحفيز مرؤوسيه والمهارة الجماعية والإدارية.

أما Tyagi فقد قسم السمات إلى ثلاث مجموعات هي :

- السمات الشخصية المتمثلة في الصحة الجيدة، وإدراك القائد لرسالته، وروح الصداقة، والذكاء الحاد، والأمانة، والحكم الصائب على الأمور.
- السمات السياسية ويقصد بها قدرة القائد على فهم السياسة العامة في المجتمع والتفاعل معها بإيجابية.
- السمات النظامية ويراد بها قدرة القائد على الالتزام بالأنظمة ومراعاة تطبيقها بشكل صحيح (كنعان، 2009، 308).

نظرية الرجل العظيم (The Great man Theory)

تعتمد هذه النظرية في فلسفتها على توفر جملة من المواهب التي يتمتع بها القائد، من أهمها قوة التأثير وتميزه بصفات نادرة تجعله صالحا لقيادة غيره من أفراد الجماعة، وهذه النظرية قريبة الشبه بنظرية السمات إلا أنها تحصر سمات القيادة في بعض الصفات البارزة في القائد بينما تهتم نظرية السمات بما ينبغي توافره إجمالاً في القائد من سمات مختلفة. ولعل من أهم جوانب النقد الموجه إلى هذه النظرية إهمالها أثر المواقف المتغيرة وردود فعل القائد، كما تفتقد هذه النظرية إلى الوضوح، خاصة من حيث تحديد ملامح شخصية الرجل العظيم رغم اختلافها من بيئة إلى أخرى تبعًا لاختلاف معايير المجتمع (إسماعيل، 1971، 44).

نظرية التابعين (The Followers Theory)

تعتمد هذه النظرية على قدرة القائد على إشباع الحاجات الأساسية لمرؤوسيه؛ إذ يتمتع القائد – حسب هذه النظرية – بمقدرة خاصة على كشف حاجاتهم ومطالبهم والسعي لتحقيقها. كما يتضح فإن هذه النظرية يغلب عليها النزعة الإنسانية، أما جانب الضعف في هذه النظرية فهو تحديد مهمة القائد بإشباع رغبات المرؤوسين، وإهمال تحقيق أهداف الإدارة (إسماعيل، 1971، 46).

هذا وتعتمد النظرية الذاتية على المحاولات التي ظهرت في إطار المدخل الفردي لتفسير ظاهرة القيادة، والكشف عن السمات المشتركة للقادة الناجحين، ومن الانتقادات التي وجهت إليها:

أ. فصل الدراسات التي قامت بدراسة العلاقة بين السمات الشخصية والقيادة في تحديد نمط واضح للسمات التي تميز القادة يمكن تطبيقه بصفة عامة. والواقع أن السمات التي توصلت لها تلك الدراسات ما هي إلا سمات مكتسبة يمكن تشكيلها نتيجة التدريب والخبرة، ولذلك يميل بعض العلماء إلى تسميتها بمهارات أو كفايات بدل سمات شخصية (الجبر، 1993، 246).

ب. إن السمات التي افترض أنصار هذه النظرية وجودها في القادة، قد توجد في غيرهم، مثل الذكاء والقدرات الجسمية، والحماسة والعزم والاستقامة، إضافة إلى أن التاريخ أورد كثيرا من

القادة الناجحين لا تتوفر فيهم كل هذه السمات القيادية، وهناك الكثير من القادة يتوفر فيهم قدر كبير من السمات القيادية ورغم ذلك فهم قادة غير ناجحين.

ج. عدم واقعية هذه النظرية؛ إذ يتعذر عمليا العثور على الأشخاص الذين تتوافر فيهم السمات أو معظمها بالأعداد المطلوبة حتى في المجتمعات المتقدمة (كنعان، 2009، 346).

النظرية الموقفية (المدخل الاجتماعي)

تعتمد هذه النظرية على الافتراض القائل إن خصائص القيادة ترتبط بمتطلبات التأهيل لشغل وظيفة معينة في موقف قيادي محدد؛ لأن سمات القيادة تختلف حسب اختلاف الموقف القيادي والمتغيرات المرتبطة به (إسماعيل، 1971، 46) كما ينظر إلى القيادة على أنها دالة للموقف الاجتماعي، أي أن القائد يمكن أن يتغير حسب الموقف البيئي الذي يمر به. وهذه النظرية قدمت مفاهيم جديدة للقيادة من حيث ربط القيادة بالموقف الإداري وعدم قصرها على السمات الشخصية فقط، بالإضافة إلى عدم حصر القادة في عدد محدود من الأفراد المتسمين ببعض السمات والقدرات بل تتجاوز هذا العدد بكثير. وقد أسهمت هذه النظرية في تحديد خصائص القيادة من خلال تركيزها على الموقف وإبرازه كعامل مهم يؤثر في تحديد هذه الخصائص (كنعان، 2009، 370).

النقد الموجه لهذه النظرية

أ. قد يتطلب الموقف قائدا يتسم بسمات معينة ومع ذلك لا يستجيب للموقف مع توافر هذه السمات فيه، أي أن توافر السمات في القائد في موقف معين لا يعني حتما نجاحه فيه.

ب. لا توجد عناصر للموقف يمكن في ضوئها تحديد ملاءمة ذلك الموقف لتلك العناصر المزعومة.

ج. عدم وجود اتفاق بين أصحاب هذه النظرية حول أنماط السلوك القيادي.

النظرية التفاعلية (المدخل التوفيقي)

تحاول هذه النظرية التوفيق بين نظريتي السمات والموقف من خلال تكامل نظريتها للقيادة على أنها عملية تفاعل وتمازج اجتماعي بين سمات القائد وجميع المتغيرات البيئية المتعلقة بالموقف القيادي الكلي (إسماعيل، 1971، 48).

ويعتقد بعض النقاد أن هذه النظرية أسهمت في تحديد خصائص القيادة الإدارية من خلال التوفيق بين نظريتي السمات والموقف، مشيرة إلى أن النجاح في القيادة يعتمد على قدرة القائد على اختيار النمط القيادي الذي يتلاءم مع متطلبات الموقف ومع حاجات المرؤوسين وتوقعاتهم. كما يرى هؤلاء النقاد أن هذه النظرية على درجة من الواقعية من حيث تحليلها خصائص القيادة، وبيان أن نجاح القائد مرتبط بمدى قدرته على تمثيل أهداف مرؤوسيه وإشباع حاجاتهم، وكذلك بمدى إدراك المرؤوسين بأنه أصلح شخص للقيام بمطالب هذا الدور، ومن هذا المنظور فإن هذه النظرية تعطي أهمية لدور البيئة الاجتماعية في تحديد خصائص القيادة المطلوبة في موقف معين؛ إذ ترى أن القائد هو الذي يكون قادرا على التفاعل مع خصائص وأهداف المجتمع الذي يعيش فيه (كنعان، 2009، 381-382).

ثانيًا: الذكاء الوجداني

مفهوم الذكاء الوجداني

يعرف Mayer (1993, 442) الذكاء الوجداني بأنه القدرة على مراقبة الفرد لمشاعره، ومشاعر الآخرين، والتمييز بينها، واستخدام المعلومات في توجيه تفكير الشخص وأفعاله.

كما يعرفه Salovey *et al.* (1995) بأنه القدرة على مراقبة المشاعر والانفعالات الذاتية والتحكم فيها والحساسية لها وتنظيم تلك المشاعر والانفعالات وفقا لمشاعر وانفعالات الآخرين.

أما Goleman (1995) فيرى أن الذكاء الوجداني هو المهارة الأساسية لممارسة الحياة، التي تتضمن القدرة على التحكم في مشاعرنا وانفعالاتنا وقراءة مشاعر وانفعالات الآخرين والتعامل بمرونة في علاقتنا مع الآخرين.

وقام كل من Dulewicz and Higgs (1999) بعمل دراسة تحليل مضمون لما يشير له مفهوم الذكاء الوجداني لدى عدد من الباحثين منهم: Gardner, 1983؛ Gardner and Hatch, 1989؛ Goleman, 1995؛ Stener, 1997؛ Cooper and Sawaf, 1997 وذلك للوقوف على ما يعنيه هذا المفهوم، وخلصا إلى أنه يشير إلى: معرفة مشاعرك، وكيفية توظيفها من أجل تحسين الأداء وتحقيق

الأهداف التنظيمية، مصحوبة بالتعاطف وفهم مشاعر الآخرين، مما يؤدي إلى علاقة ناجحة معهم (الخضر، 2002، 29).

وعلى المستوى العربي ظهر مفهوم الذكاء الوجداني في عرض أبو حطب؛ حيث صنف أنواع الذكاء إلى: الذكاء المعرفي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الانفعالي (أبو حطب، 1996، 374).

ويتداخل مفهوم أبو حطب جزئيا مع مفهوم جاردنر Gardner من حيث قدرة الفرد على الاستبصار الداخلي لذاته، ولكنه أكثر تحديدا؛ حيث يحصره أبو حطب في الدقة وحسن المطابقة بين التقرير الذاتي للمفحوص عن عالمه الداخلي ومحكات موضوعية مرتبطة تقبل الملاحظة الخارجية (أبو حطب، 1996، 385).

كما يعرفه كل من عثمان ورزق (2001، 32) بأنه: «القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقًا لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة».

من العرض السابق لتعريفات الذكاء الوجداني نجد أنها متشابهة من حيث المضمون والمعنى، ويميل الباحثون في هذه الدراسة إلى تعريف جولمان (2000) كما ورد في كتابات عثمان ورزق؛ حيث يرى جولمان أن الذكاء الوجداني «مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية تميز مرتفعي الذكاء الوجداني وتشمل الوعي بالذات والتحكم في الاندفاعات، والمثابرة، والحماس، والدافعية الذاتية والتقمص العاطفي، والأناقة أو اللياقة الاجتماعية، وأن انخفاض تلك المهارات الاجتماعية والانفعالية ليس في صالح تفكير الفرد أو نجاحه المهني» (عثمان ورزق، 2001، 36).

أبعاد الذكاء الوجداني

يرى كل من عثمان ورزق (2001) أن الذكاء الوجداني له خمسة أبعاد:

1. المعرفة الانفعالية.
2. إدارة الانفعالات.
3. تنظيم الانفعالات.
4. التعاطف.
5. التواصل.

ويرى كل من محمود ومطر (2002) أن هناك خمسة أبعاد للذكاء الوجداني:

1. الوعي بالانفعالات Emotions Awareness.
2. إدارة الانفعالات Managing Emotions.
3. تحفيز الذات Motivating one-self.
4. الوعي بانفعالات الآخرين Emotions Awareness of others.
5. معالجة انفعالات الآخرين Emotions Manipulation of others.

ويرى Goleman (1995) أن هناك خمسة أبعاد أساسية تتكامل مكونة للذكاء الوجداني وهي:

1. الوعي بالذات.
2. إدارة الانفعالات.
3. تحفيز الذات.
4. التعاطف.
5. التواصل الاجتماعي.

وسوف نتناول هذه الأبعاد لأهميتها بشيء من التفصيل:

البعد الأول: المعرفة الانفعالية (الوعي بالذات) Self-awareness

إن الوعي بالذات يساعد على إدراك المشاعر والانفعالات المضطربة وعلى رؤية الخبرات الشخصية من زاوية مختلفة؛ أي إنه يزود الفرد بالوعي بما يحدث في موقف ما وليس الانغماس أو الذوبان فيه. إن الوعي بالذات هو الوعي بالمشاعر والعواطف والانفعالات والوعي بالأفكار المرتبطة بتلك العواطف والانفعالات (روبنس وسكوت، 2000، 110).

البعد الثاني: إدارة الانفعالات Managing Emotions

ويقصد بها المهارة في تهدئة النفس والسيطرة على الانفعالات وتدبر أمر العواطف وإدارتها، مما يوجد لنا مساحة من الراحة والاطمئنان تمكننا من الحياة بسلام مع أنفسنا قبل الآخرين؛ لأن قدرتنا على التحكم في ذواتنا تُوجد لنا قدرة التصرف مع الآخرين ومحاولة تهدئة خواطرهم والتعاطف معهم (عدس، 1997، 89).

إن إدارة العواطف ومحاولة التحكم فيها والسيطرة عليها يستنفذ جل وقتنا فهي وسيلتنا للابتعاد عن الأجواء المشحونة بالتوتر والإثارة،

التـي تجعـل عواطفنـا غـير مسـتقرة.

إن مهـارة التخفيف عـن النفس هـي مـن أهـم الأدوات النفسـية الأساسـية، وإن الأطفـال الذيـن يتمتعـون بعاطفـة سـليمة، هـم الذيـن يتعلمـون كيـف يهدئـون أنفسـهم ويتعاملـون مـع ذواتهـم كـما يفعـل معهـم مـن يقوم برعايتهـم، وذلك يجعلهـم أقل عرضة لتقلبـات العقـل الانفعـالي (جولمان، 2000، 89).

البعـد الثالـث: تنظيـم الانفعـالات (تحفيـز الـذات) Motivating one-self

تعنـي قـدرة الفـرد عـلى أن يركـز طاقتـه النفسـية لإنجـاز هـدف مقبـول. وقـد ذكـر روبنـس وسـكوت (2000، 263) أن جولمـان أوضـح أنـه بمقـدار مـا نكـون مدفوعـين بمشـاعر الحـماس والمتعـة فيـما نعمـل، يكـون اندفاعنـا نحـو الإنجـاز.

كـما يلاحـظ أنـه عندمـا يفـرق الإنسـان في الانفعـالات، تتحقـق الكفـاءة العقليـة المعرفيـة التـي أطلـق عليهـا العلـماء الذاكـرة العاملـة (Working Memory) وهـي قـدرة العقـل عـلى الاحتفـاظ بالمعلومـات التـي لهـا علاقـة بالمهنـة التـي يقـوم بهـا الإنسـان.

البعد الرابع: التعاطف (التفهم) Empathy

التفهـم هـو بعـد آخـر مـن أبعـاد الـذكاء الوجداني؛ ويعنـي القـدرة عـلى تعـرف وقـراءة مشـاعر الآخريـن والاسـتجابة لهـا (روبنس وسـكوت، 2000، 323).

ويبنـى التعاطـف أو التفهـم عـلى أسـاس الوعـي بالـذات؛ فكلـما كان الفـرد قـادرا عـلى تقبـل مشـاعره وإتاحـة الفرصـة لهـا للظهـور زادت مهارتـه في قـراءة مشـاعر الآخريـن والتفاعـل معهـا.

ونجـد أن مـن بـين الفوائـد التـي تعـود عـلى الفـرد القـادر عـلى قـراءة المشـاعر التعبيريـة غـير المنطوقـة أنـه إنسـان متكيـف عاطفيـا، ولا عجـب إن كان أكثـر حساسـية مـن غـيره مـن الأفـراد (جولمـان، 2000، 143 - 145).

البعد الخامس: التواصل الاجتماعي

إن القـدرة عـلى إدارة الانفعـالات مـع الآخريـن هـي أسـاس تنـاول العلاقـات عـلى نحـو صحـي سـليم، تلـك المهـارة الأساسـية هـي إقامـة علاقـة إيجابيـة مثمـرة مـع الآخريـن. ولكـي تظهـر هـذه القـدرة لـدى الأشـخاص عليهـم أن يصلـوا أولاً إلى مسـتوى متقـدم مـن القـدرة عـلى التحكـم في أنفسـهم وإدارة ذواتهـم، ويتطلـب التوافـق مـع الآخريـن قليـلاً مـن الهـدوء النسـبي.

إن توافـق الانفعـالات في التفاعـل بـين الأفـراد هـو علامـة عـلى عمـق تمكـن الأفـراد عـلى المسـتوى العاطفـي. تلـك القـدرة عـلى استشـفاف الحالـة المزاجيـة للأفـراد وذلـك التوافـق هـي جوهـر علاقـة الألفـة بـين الأشـخاص (جولمـان، 2000، 170 - 173).

إن مـن يمتلـك هـذه القـدرات هـو شـخص قـادر عـلى إظهـار عواطفـه والتفاعـل مـع ردود الفعـل لـدى الآخريـن ومواصلـة التناغـم مـع أدائهـم الاجتماعـي المنضبـط حتـى يضمـن أنـه يـترك لديهـم الأثـر المنشـود. (عـدس، 1997، 169 - 170).

الذكاء الوجداني والدماغ

عندمـا ننظـر إلى الـذكاء الوجـداني وعلاقتـه بالدمـاغ نجـد أن العاطفـة تهيمـن عـلى العقـل المفكـر وتسـيطر عليـه، ولكـي نعـرف كيـف يتـم ذلـك يتحتـم علينـا تتبـع نمـو الدمـاغ وتطـوره وممارسـته للوظائـف الحياتيـة المختلفـة.

فالدمـاغ كـما أشـار (الحارثـي، 2001، 19) هـو جسـم هلامـي ناعـم الملمـس يتشـكل مـن تلافيـف تكـون نسـبة المـاء فيـه 78 %، والدهـون 10 %، والبروتـين 8 %، وعنـاصر أخـرى بنسـبة 4 %.

ويـرى (جولمـان، 2000، 26) أن مراكـز المشـاعر تتمركـز في جـذع الدمـاغ وهـو المسـؤول عـن تحقيـق التـوازن بـين حاجـات الجسـم الأساسـية ومتطلبـات الحيـاة. وعنـد تحقيـق التـوازن تنتقـل المعلومـات إلى الطبقـة العليـا للدمـاغ أو القـشرة الدماغيـة الجديـدة؛ وهـي انتفـاخ بصـلي كبـير مكـون مـن لفائـف نسـيجية تشـكل الطبقـات العليـا مـن الدمـاغ، ونشـوء العقـل المفكـر مـن العقـل العاطفـي يكشـف عـن العلاقـة بـين الفكـر والمشـاعر، حيـث إن العقـل العاطفـي موجـود في الدمـاغ قبـل العقـل المفكـر.

وأشـارت الدراسـات إلى أن المنظومـة الوجدانيـة منظومـة مركبـة، شـديدة الانتشـار، كـما أنهـا شـديدة المقاومـة للتغيـير، وهـي التـي تحـدد المعـالم الأساسـية للشـخصية في وقـت مبكـر (روبنـس وسـكوت، 2000، 190-191).

وتتكـون الطبقـات الرئيسـة للعقـل الانفعـالي حـول جـذع الدمـاغ، وهـي تلتـف وتحيـط بالجـذع؛ ولذلـك أطلـق عليهـا الجهـاز الحـوفي (الطـرفي) Limbic system وهـو الـذي يتحكـم في الإنسـان

حين تسيطر عليه الانفعالات (جولمان، 2000، 27).

والجهاز الطرفي (الحوفي) يتكون من عدة وحدات متصلة ببعضها البعض، فهو منظم الدماغ الأساسي للعواطف، ويتكون هذا الجهاز من: اللوزة Amygale، وقرن آمون Hippocampus، والمهاد Thalamus، وما تحت المهاد Hypothalamus. واللوزة هي البناء الأساسي في الجهاز الطرفي المسؤول عن تجهيز ومعالجة الجانب العاطفي (الوجداني) من السلوك والذاكرة (روبنس وسكوت، 2000، 195).

فإذا انفصلت اللوزة عن بقية أجزاء الدماغ تكون النتيجة عجزا كبيرا عن تقدير أهمية الأحداث العاطفية، وهو ما يطلق عليه العمى الانفعالي Affective Blindness ويؤدي ذلك إلى عجز أو فقد القدرة على التواصل مع الآخرين.

وحين يسيطر الشعور الانفعالي على العقل يبرز دور اللوزة في تحليل كل المواقف والمثيرات القادمة عبر الحواس؛ فهي بمنزلة حارس نفسي أمام الطوارئ التي يمكن أن يتعرض لها الإنسان.

وقد كانت أكثر الاكتشافات إثارة للأهمية والتي توصل إليها «جوزيف لودو» هي أن اللوزة تمتلك مركزًا يسمح لها بتجنيد وظائف الدماغ؛ فهناك اتصال خاص من الدماغ إلى اللوزة يسمح لها بمرور الإشارات إليها أولاً قبل وصولها إلى القشرة الدماغية الجديدة، مما يسمح للوزة باتخاذ القرار والاستجابة السريعة قبل أن يقوم العقل المفكر بذلك، وهذا يفسر استجاباتنا السريعة إزاء بعض المواقف التي تؤدي إلى سلوك غير منضبط أو مشاعر سلبية غير مبررة، فعواطفنا لها عقل خاص بها، يحمل أفكارا مستقلة تمامًا عن العقل المنطقي (جولمان، 2000، 32 – 39).

إن الاتصال بين اللوزة والتراكيب الطرفية المتصلة بها وبين القشرة الدماغية الجديدة هو الأساس في ذلك التعاون الذي نلمسه بين العقل والقلب، والشعور والفكر، مما يبين لنا ما للعاطفة من أهمية في التفكير سواء في اتخاذ القرارات أو في التفكير بصفاء وتأمل.

ويشير إلى ذلك (عدس، 1997، 40)؛ حيث يرى أننا نتمتع بوجود عقلان ونوعان مختلفان من الذكاء: عاطفي، ومنطقي، واستجاباتنا لأمور حياتنا إنما هو أمر يقرره الذكاءان. فمعامل الذكاء بدون الذكاء العاطفي لا يحسن العمل والعكس صحيح.

فكل منا يجمع في شخصيته بين معامل الذكاء والذكاء العاطفي ولكن بدرجات متفاوتة، ولذلك لا نستطيع إلا أن نقرر أن الذكاء العاطفي يضفي على صفاتنا ما يجعلنا أكثر إنسانية وأكثر اجتماعية وقدرة على التفاعل الاجتماعي بين الأفراد والجماعات بصورة خاصة، وداخل المجتمع بصورة عامة.

الدراسات السابقة

توصل الباحثون إلى مجموعة من الدراسات التي تناولت مفهومي القيادة التربوية والذكاء الوجداني، وكانت هذه الدراسات كما يلي:

دراسة أحمد (1990) هدفت إلى تعرف أنماط القدرة على القيادة وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى معلمي التربية الرياضية بمحافظات صعيد مصر، وتم تقنين مقياس القدرة على الإدارة في البيئة المصرية على معلمي التربية الرياضية، وتعرف بعض سمات الشخصية المرتبطة بأنماط السلوك القيادي، وقد تم استخدام المنهج الوصفي. وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عن ارتباط سمات الاتزان الانفعالي والسيطرة (كبعدين من أبعاد الذكاء الوجداني) على القيادة.

دراسة حسن (1990) التي هدفت إلى دراسة علاقة بعض سمات الشخصية بفعالية القيادة التربوية، كما هدفت إلى الكشف عن بعض سمات الشخصية التي ترتبط بالنمو الإداري السائد، وأيضا بالأنماط الإدارية الفرعية، وكذلك التي ترتبط بالنمط الإداري الأكثر فعالية والأقل فعالية، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الدراسة على (40) مديرا ومديرة، و(80) وكيلا ووكيلة، واستخدمت اختبار وليم ريد لتشخيص الأساليب الإدارية التربوية، واستخدمت البروفيل الشخصي من إعداد جوردون وترجمة جابر عبدالحميد وفؤاد أبو حطب؛ وذلك لقياس سمات السيطرة، المسؤولية، الاتزان الانفعالي، الاجتماعية، وكذلك قائمة أيزنك للشخصية، ودلت نتائج الدراسة على وجود علاقة دالة إيجابية بين سمات الشخصية المذكورة وخصوصا الاتزان الانفعالي والاجتماعي مع فعالية القيادة التربوية.

وفي دراسة قام بها كل من Dulewicz and

Herbert (1996) هدفت إلى معرفة الكفاءة الوجدانية emotional competencies التي تميز المديرين المتميزين في أعمالهم عن بقية المديرين. وكان معيار التميز هو المنصب الحالي، ونسبة التقدم الوظيفي. وكانت دراسة تتبعية للتقدم المهني استمرت سبعة أعوام لـ (72) مديرا عاما لشركات بريطانية، وطبق في الدراسة مقياس (I6PF-OPQ) للشخصية، ووجد أن هناك عددا من الارتباطات الجوهرية بين عوامل مقاييس الشخصية المذكورة والكفاءة الوجدانية المستقاة من مسح المهارات الوظيفية Job Competencies Survey، حيث وجد أن هناك (16) مهارة انفعالية تميز بين المجموعتين أمكن تصنيفها في (6) مهارات عريضة هي: الحساسية (Sensitivity)، والمرونة (Resilience)، والتأثير والقابلية للتكيف (Influence and Adaptability)، والحسم والتوكيدية (Decisiveness and Assertiveness)، والطاقة والاستقامة (Energy and Integrity)، والقيادة (Leadership)، ووجد أن 27% من التباين في النجاح يمكن التنبؤ به من خلال مقياس الذكاء العقلي.

دراسة Batastni (2001) بعنوان «العلاقة بين القيادة والإبداعية وذكاء الطلاب الوجداني». وقد هدفت الدراسة إلى فحص الذكاء الوجداني والقدرات الإبداعية للطلاب القادة لتحديد هل هذه المهارات لها أثر على أدوارهم القيادية؟، وهل توجد علاقة بين ذكاء الطالب الوجداني والإبداعية وتطبيقات القيادة؟ وتم إجراء الدراسة الوصفية باستخدام طرق كمية وكيفية، وشارك في الدراسة طلاب من مدرسة (Eighteen) الثانوية. كشفت الدراسة عن علاقة جوهرية بين الذكاء الوجداني وقيادة الطالب، وذلك عند تقييم مقالات الطلاب في الذكاء الوجداني، ووجود علاقة بين الذكاء الوجداني والإبداع أيضا، وعلاقة قوية بين الإبداع والقيادة. وهذه الحقائق لها تطبيقات مهمة حيث تساند تطور ونمو نماذج القيادة الطلابية وخصوصا المصممة لمساعدة الطلاب لتحسين مهاراتهم القيادية.

دراسة Collins (2001) بعنوان «الذكاء الوجداني ونجاح القيادة»، وهدفت إلى فحص أثر الذكاء الوجداني كعامل مؤثر في القيادة، وتمت الإفادة من مقياس الشخصية ومقياس القدرة في الذكاء الوجداني، وتم افتراض أن الذكاء الوجداني سيكون دالا على نجاح القيادة. وتم إجراء الدراسة على (91) مديرا تنفيذيا في منظمة دولية ضخمة، واستعانت الدراسة بأدوات مثل: مقياس الذكاء الوجداني، المقياس المعتمد على الشخصية في الذكاء الوجداني، المقياس المعتمد على القدرة في الذكاء الوجداني، تقديرات التغذية الارتجاعية متعددة العوامل. وأظهرت النتائج الأولى أنه ليس هناك دور جوهري لأي من مقياس تقدير الشخصية أو القدرة في الذكاء الوجداني فضلاً عن مزايا الشخصية والإدراك. إن هذه التحليلات الإضافية ساندت البحث لمعرفة أثر الجنس على كل من الذكاء الوجداني والتغذية الارتجاعية متعددة العوامل، ووجدت أنه توجد علاقة بين الذكاء الوجداني القائم على الشخصية ونجاح القيادة، كما وجدت علاقة بين الذكاء الوجداني المعتمد على القدرة وبين نجاح القيادة. وبعد عملية الضبط والتحكم في الجنس (ذكر/ أنثي) ظهر أن الذكاء الوجداني المعتمد على الشخصية يؤثر في التنبؤ بالنجاح من خلال مزاعم وتصورات الآخرين. وأوضحت الدراسة حقيقتين مهمتين: الأولى أن الذكاء الوجداني قد لا يؤدي دورا مباشرا في نجاح المشاركين التنفيذيين، والثانية لو وجد هذا الدور فإن متغيرات أخرى قد يكون لها أثر واضح.

دراسة Maccalupo (2002) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني وصنع القرار، حيث أجريت الدراسة على مدرسة في الشمال الشرقي لولاية كارولينا، وفحصت ثلاثة عناصر توضح دور المدير كقائد للمدرسة، هي:

أ. سياسات السلطة.

ب. نظرية الاستجداد.

جـ. الذكاء الوجداني.

وكانت عينة الدراسة (8) من مديري المدارس الناجحين، وتم تطبيق مقياس Mayer and Salovey في الذكاء الوجداني لمعرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني بعملية اتخاذ القرار لدى قادة المدرسة. وتم تقديم النتائج في الفصل الخامس من خلال اختبار ماير وسالوفي، ولقاءات حوارية مع كل من المديرين الثمانية المشتركين. وأفادت هذه المعلومات في إظهار مستوى الذكاء الوجداني الذي استخدمه المشاركون في عملية اتخاذ القرار في كل يوم، وجاءت النتائج موضحة العلاقة بين الذكاء الوجداني ومستوى نجاح المشاركين في نجاح دورهم كقادة. ومن خلال الصلة

بين الذكاء الوجداني، وسياسات السلطة، ونظرية الاستجداد، ونتائج اختبار Mayer and Salovey، والمسح المناخي للمدارس، واللقاءات الحوارية، غير أن محصلة الذكاء لدى المدير تساعد على تحديد النجاح في دوره كمدير. كما أوضحت النتائج أيضا أن الذكاء الوجداني والذكاء المتعدد يمكن تعلمه وتنميته.

وتوصي نتائج الدراسة بأن طلاب الجامعات الذين هم في أقسام القيادة التعليمية يجب أن يأخذوا برامج مكونات الذكاء كجزء من برامج إعدادهم.

دراسة Condern (2002) بعنوان «ذكاء المديرين الوجداني وفعالية القيادة»، هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين الذكاء الوجداني للمديرين وتصورات المدرسين عن فعالية قيادة المديرين، واشتملت مكونات البحث على متغيرات (الذكاء الوجداني، الفعالية القيادية (كما يراها المدرسون)، الجنس، وتمثلت أدوات الدراسة في: استبانة معدل الذكاء الوجداني، وطبقت على (32) مديرا في منطقة (Missouri)، وتم اختيار العينة اختيارا عشوائيا من المدرسين التابعين للإدارة، واشارت النتائج إلى أن هناك خمسة من تطبيقات القيادة:

- معارضة العملية (Challenging the Process).
- الإيحاء برؤية مشتركة (Inspiring Ashared Vision).
- تمكين الآخرين من الأداء (Enabling others to act).
- تنميط الأسلوب (modeling the way).
- تشجيع النفس (encouraging the heart).

وارتبطت تطبيقات القيادة بمعامل الذكاء الوجداني (السلوكي والمعرفي) إضافة إلى الجنس – مبنى الإدارة.

دراسة Elias *et al.* (2003) بعنوان «الذكاء الوجداني ومحصلة الذكاء – أفضل تطبيقات قيادية لرعاية ونجاح المدارس». وأشارت الدراسة إلى أن ربط الذكاء الوجداني بالذكاء العلمي هو المفتاح الرئيس لتطوير المعرفة، والرعاية الصحية. وفي هذه الدراسة عرض القادة التربويون أفضل أفكارهم لإرساء الأمن، الذكاء، الرعاية، النجاح وعرض مجتمعات مدرسية ذات ذكاء وجداني.

دراسة Hopkins (2004) بعنوان «أثر كفاءات الذكاء الوجداني والجنس الوجداني والأساليب القيادية على نجاح القيادة». إن هذه الدراسة التجريبية تبحث كفاءات الذكاء الوجداني والأساليب التي تحدد مدى القيادة الناجحة عن طريق فحص مخزون الكفاءات وأنظمة وأساليب القيادة التي تدار عن طريق الإناث والذكور وتسفر عن نجاحهم. لقد تم استخدام التعريف التقليدي للنجاح مشتملاً على تقييم الأداء والقيادة الكامنة من أجل التقدم والرقي في المنظمة. وبلغت عينة الدراسة (105) مدير في معاهد الخدمات المالية، وتم استخدام أدوات الدراسة مثل «معدل كفاءات الذكاء الوجداني، مقياس أساليب القيادة والنجاح». وأظهرت نتائج الدراسة أن الجنس له تأثير قوي على صور وجوانب القيادة الناجحة، وظهرت فروق مهمة بين الإناث والذكور، وهناك قيود على سلوكيات القيادة وأساليبها لكل من الإناث والذكور كنتيجة لانقسام أدوارهم من ناحية الجنس مع الأدوار التنظيمية. وأظهرت النتائج أن عرض القادة الإناث الناجحين يشتمل على إظهار معدل واسع من كفاءات الذكاء الوجداني، برغم وجود أثر سلبي على نجاحهم في الدور المتوقع منهم وعلاقتهم بتطوير الآخرين، وأن القادة الذكور الناجحين لديهم معدل فسيح من كفاءات الذكاء الوجداني. وقد أتى مخزون أساليب القيادة المؤدي إلى النجاح لكل من الذكور والإناث مخيبًا للآمال؛ حيث إن القادة الذين يمارسون أساليب قيادية غير متوافقة مع دورهم حسب الجنس ليسوا ناجحين، بينما القادة الإناث عليهم أن يظهروا توليفة أو مجموعة من الأساليب القيادية المتوافقة للتصرف إزاء المواقف المختلفة حتى يتحقق لهم النجاح.

فروض الدراسة

1. يتمتع مقياس الذكاء الوجداني بدرجة مطمئنة من الثبات والصدق.
2. يتمتع مقياس القيادة الإدارية بدرجة مطمئنة من الثبات والصدق.
3. تتباين البنية العاملية للقيادة التربوية الفعالة في ضوء المرحلة التعليمية (الابتدائي ـ المتوسط ـ الثانوي).

إجراءات الدراسة

تتحقق الأهداف المرجوة من الدراسة من خلال تحقيق الإجراءات التالية:

أولا: منهج الدراسة

تتبع الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ نظرا لمناسبته لطبيعة الدراسة وأهدافها.

ثانيا: مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من مديري ووكلاء المدارس التابعة لإدارة التربية والتعليم بمحافظة الأحساء، البالغ عددهم (753) فردا، والموزعين كالتالي: (416) إداريا في المدارس الابتدائية، (192) إداريا في المدارس المتوسطة، (145) إداريا في المدارس الثانوية.

ثالثا: عينة الدراسة

تم اختيار (188) إداريا بطريقة عمدية من بين القيادات التربوية (مديرين ـ وكلاء) بالمستويات التعليمية المختلفة (ابتدائي ـ متوسط ـ ثانوي) بمدارس التعليم العام بمحافظة الأحساء.

ويبين الجدول (1) عدد المدارس، والمراحل التعليمية، وعدد أفراد العينة بكل مرحلة تعليمية.

جدول (1): عدد المدارس وعدد أفراد العينة بكل مرحلة تعليمية

المرحلة التعليمية	عدد المدارس	عدد أفراد العينة		المجموع
		المديرون	الوكلاء	
الابتدائية	40	35	71	106
المتوسطة	23	18	30	48
الثانوية	18	15	19	34
المجموع	81	68	120	188

رابعا: أدوات الدراسة

تم تطبيق الأدوات التالية على عينة الدراسة:

1. مقياس الذكاء الوجداني (من إعداد الباحثين).
2. مقياس القيادة التربوية الفعالة (من إعداد الباحثين).

1- مقياس الذكاء الوجداني

لتحقيق هدف الدراسة تم تطوير مقياس الذكاء الوجداني من قبل الباحثين، وقد انتهج الباحثون الخطوات الآتية في تطوير المقياس:

بعد تحديد الهدف من المقياس (قياس الذكاء الوجداني لدى الإداريين التربويين)، والاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت إعداد وبناء وتقنين مقاييس الذكاء الانفعالي، والاطلاع على مفهوم الذكاء الانفعالي وتحديده، والنظريات التي تناولت الذكاء الوجداني بالتفسير وحددت أبعاده مثل نظرية Mayer (1993)، تمت صياغة (28) فقرة ترتبط بالهدف المقياس، منها (12 عبارة من النمط الموقفي)، و(16 عبارة تحدد الاستجابة على متصل).

وللتحقق من المعاملات العلمية للمقياس تم استخدام الأساليب التالية:

ثبات المقياس:

ثبات معامل «ألفا»

قام الباحثون باستخدام طريقة «كرونباخ ألفا» بهدفzzلتحقق من ثبات المقياس؛ حيث بلغت قيمة معامل ألفا للمقياس (0.821) وهي قيمة دالة إحصائيا، مما يدل على ثبات المقياس.

صدق المقياس

أ ـ صدق المحكمين

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية، ومجال علم النفس التربوي؛ وذلك بهدف التحقق من مدى ارتباط أبعاد المقياس بالهدف الرئيس منه، وكذلك التحقق من مدى ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس بالبعد الذي تنتمي إليه، وقد تم تعديل صياغة بعض الفقرات بناء على اتفاق آراء المحكمين، كما تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة العينة الاستطلاعية من الإداريين التربويين من المدارس بمراحلها المختلفة بالأحساء؛ وذلك بهدف تعرف مدى فهم ما جاء بالفقرات وعدم

وجود أية صعوبة في قراءتها أو الاستجابة لها.

ب ـ صدق الاتساق الداخلي

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس تم حساب معاملات الارتباط بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس بعد تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (48) من القادة التربويين بمدارس الأحساء. ويبين الجدول (2) نتائج هذا الإجراء.

جدول (2): معاملات الارتباط بين درجات الفقرات والدرجة الكلية لمقياس «الذكاء الوجداني»

رقم الفقرة	قيمة الارتباط	رقم الفقرة	الارتباط	رقم الفقرة	الارتباط	رقم الفقرة	الارتباط
1	0.771	8	0.611	15	0.494	22	0.571
2	0.681	9	0.554	16	0.468	23	0.711
3	0.491	10	0.633	17	0.772	24	0.655
4	0.488	11	0.486	18	0.701	25	0.766
5	0.633	12	0.722	19	0.811	26	0.563
6	0.721	13	0.701	20	0.433	27	0.590
7	0.552	14	0.661	21	0.449	28	0.781

يتضح من بيانات الجدول (2) وجود معاملات ارتباط موجبة دالة بين فقرات مقياس «الذكاء الوجداني» والدرجة الكلية للمقياس؛ حيث بلغت أدنى قيمة ارتباط (0.433) للفقرة (20)، بينما بلغت أعلى قيمة ارتباط (0.811) للفقرة (19) وهي قيم دالة إحصائيا تدل على أن المقياس يتمتع بدرجة مطمئنة من الاتساق الداخلي.

والجدول (3) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات مقياس الذكاء الوجداني لمجموعتي الربيع الأدنى والربيع الأعلى.

جدول (3): دلالة الفروق بين متوسطي درجات مقياس «الذكاء الوجداني» لمجموعتي الربيع الأدنى والربيع الأعلى

المجموعة	ن	م	ع	ف	د.ح	ت	الدلالة
الربيع الأدنى	40	79.221	4.842	3.161	76	23.543	0.001
الربيع الأعلى	38	88.541	9.144				

يتضح من بيانات الجدول (3) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات مجموعتي الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى على مقياس "الذكاء الوجداني"؛ حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (23.543) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.001) مما يدل على تمتع المقياس بقدرة تمييزية، وأنه على درجة مطمئنة من الصدق.

2- مقياس القيادة التربوية الفعالة

لإعداد مقياس القيادة التربوية الفعالة قام الباحثون بالاطلاع على الأدبيات التي تناولت مفهوم القيادة التربوية، وخصائصها، ونظرياتها، وأنواعها، وأيضا الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت المتغيرات المرتبطة بالقيادة التربوية الفعالة، ومقاييس القيادة التربوية. قام الباحثون بصياغة (30) عبارة تهدف جميعها إلى قياس مدى أداء القائد التربوي (مدير المدرسة ـ وكيل المدرسة) للمهام التي يمكن أن يؤديها في عمله القيادي، وتبرز فاعلية قيادته.

وللتحقق من المعاملات العلمية لمقياس القيادة التربوية الفعالة قام الباحثون بإجراء ما يلي:

التحقق من ثبات المقياس

بهدف التحقق من ثبات مقياس القيادة التربوية الفعالة قام الباحثون باستخدام طريقة «كرونباخ ألفا»؛ حيث دلت نتائج هذا الإجراء على أن قيمة معامل ألفا للمقياس قد بلغت (0.807) وهي قيمة دالة إحصائيا، مما يدل على ثبات المقياس.

تقدير صدق المقياس

للتحقق من صدق المقياس استخدم الباحثون الطرق التالية:

صدق المحكمين

تم عرض مقياس «القيادة التربوية الفعالة» في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المختصين في التربية، ومجال علم النفس التربوي، والإدارة التعليمية؛ وذلك بهدف التحقق من مدى ارتباط أبعاد المقياس بالهدف الرئيس منه، وكذلك التحقق من مدى ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس بالبعد الذي تنتمي إليه، وقد تم تعديل صياغة بعض الفقرات بناء على اتفاق آراء المحكمين، كما تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة العينة الاستطلاعية من الإداريين التربويين من المدارس بمراحلها المختلفة بالأحساء، وذلك بهدف تعرف مدى فهم ما جاء بالفقرات وعدم وجود أية صعوبة في قراءتها أو الاستجابة لها.

الاتساق الداخلي

لتقدير الصدق الداخلي للمقياس تم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من الفقرات والدرجة الكلية للمقياس. ويبين الجدول (4) نتائج هذا الإجراء.

جدول (4): معاملات الارتباط بين درجات الفقرات والدرجة الكلية لمقياس القيادة التربوية الفعالة

رقم الفقرة	قيمة الارتباط	رقم الفقرة	الارتباط	رقم الفقرة	الارتباط	رقم الفقرة	الارتباط
1	0.442	9	0.399	17	0.482	25	0.551
2	0.730	10	0.475	18	0.551	26	0.421
3	0.663	11	0.449	19	0.490	27	0.701
4	0.611	12	0.477	20	0.554	28	0.511
5	0.534	13	0.591	21	0.671	29	0.611
6	0.411	14	0.801	22	0.606	30	0.710
7	0.498	15	0.633	23	0.399		
8	0.611	16	0.601	24	0.474		

يتضح من بيانات الجدول (4) وجود معاملات ارتباط موجبة دالة بين فقرات مقياس «القيادة التربوية الفعالة» والدرجة الكلية للمقياس؛ حيث بلغت أدنى قيمة ارتباط (0.411) للفقرة (6)، بينما بلغت أعلى قيمة ارتباط (0.801) للفقرة (14) وهي قيم دالة إحصائيا تدل على أن المقياس يتمتع بدرجة مطمئنة من صدق الاتساق الداخلي.

الصدق التمييزي

يهدف استخدام هذا النوع من الصدق إلى التحقق من قدرة المقياس على التمييز بين المستويات المختلفة للسمة بين الأفراد.

وعليه، فقد تم الحصول على الفروق بين المجموعتين (مجموعة الرُّبيع الأدنى مع مجموعة الرُّبيع الأعلى على مقياس القيادة التربوية الفعالة) للحصول على صدق تمييزي بين المجموعتين.

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، كما يبينها الجدول (5).

جدول (5): دلالة الفروق بين متوسطي درجات مقياس «القيادة التربوية» لمجموعتي الربيع الأدنى والربيع الأعلى

المجموعة	ن	م	ع	ف	د.ح	ت	الدلالة
الربيع الأدنى	40	93.441	5.847	4.362	78	18.433	0.001
الربيع الأعلى	39	105.132	7.735				

يتضح من بيانات الجدول (5) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات مجموعتي الإرباعي الأعلى (أعلى 25 %) والإرباعي الأدنى (أدنى 25 %) على درجات مقياس القيادة التربوية الفعالة؛ حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (18.433) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.001) مما يدل على تمتع المقياس بقدرة تمييزية، وأنه على درجة مطمئنة من الصدق.

نتائج الدراسة

أولا: نتائج الفرض الأول

نص الفرض الأول على: «يتمتع مقياس الذكاء الوجداني بدرجة مطمئنة من الثبات والصدق».

وللتحقق من صحة الفرض الأول قام الباحثون باتباع ما يلي:

أ ـ حساب ثبات المقياس

حيث تم استخدام معامل «كرونباخ ألفا» وقد بلغت قيمة معامل «ألفا» للمقياس (0.821) وهي قيمة دالة إحصائيا مما يدل على ثبات المقياس.

ب ـ حساب صدق المقياس

دلت نتائج حساب الصدق الداخلي للمقياس على وجود معاملات ارتباط موجبة دالة بين فقرات مقياس «الذكاء الوجداني» والدرجة الكلية للمقياس؛ حيث بلغت أدنى قيمة ارتباط (0.433) للفقرة رقم (20)، بينما بلغت أعلى قيمة ارتباط (0.811) للفقرة رقم (19) وهي قيم دالة إحصائيا تدل على أن المقياس يتمتع بدرجة مطمئنة من الاتساق الداخلي.

ج ـ الصدق التمييزي

دلت نتائج هذا الإجراء على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات مجموعتي الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى على مقياس «الذكاء الوجداني» جدول (3)؛ حيث بلغت قيمة «ت» المحسوبة (23.543) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.001) مما يدل على تمتع المقياس بقدرة تمييزية، وأنه على درجة مطمئنة من الصدق.

ويتضح مما سبق تحقق صحة الفرض الأول من الدراسة.

نتائج الفرض الثاني

نص الفرض الثاني على: «يتمتع مقياس القيادة الإدارية بدرجة مطمئنة من الثبات والصدق».

وللتحقق من صحة الفرض الثاني قام الباحثون باتباع ما يلي:

أ ـ حساب ثبات المقياس: حيث تم استخدام معامل «كرونباخ ألفا» وقد بلغت قيمة معامل «ألفا» للمقياس (0.807) وهي قيمة دالة إحصائيا، مما يدل على ثبات المقياس.

ب ـ حساب صدق المقياس: استخدم الباحثون أسلوب الاتساق الداخلي للتحقق من صدق المقياس، وقد أظهرت النتائج وجود معاملات ارتباط موجبة دالة بين فقرات مقياس «القيادة التربوية الفعالة» والدرجة الكلية للمقياس؛ حيث بلغت أدنى قيمة ارتباط (0.411) للفقرة رقم (6)، بينما بلغت أعلى قيمة ارتباط (0.801) للفقرة رقم (14) وهي قيم دالة إحصائيا تدل على أن المقياس يتمتع بدرجة مطمئنة من صدق الاتساق الداخلي.

نتائج الفرض الثالث

نص الفرض الثالث على: «تتباين البنية العاملية للقيادة التربوية الفعالة في ضوء المرحلة التعليمية (الابتدائي ـ المتوسط ـ الثانوي)».

للتحقق من صحة الفرض الثالث من الدراسة قام الباحثون باستخدام أسلوب «التحليل العاملي» الاستكشافي لتحديد العوامل المرتبطة بالقيادة التربوية الفعالة للقادة الإداريين (مدير المدرسة، وكلاء المدرسة) لكل مرحلة من المراحل التعليمية (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية). والجداول التالية من جدول (6) إلى جدول (22) توضح نتائج هذا الإجراء.

جدول (6): نتائج التحليل العاملي للعامل الأول لمرحلة التعليم الابتدائي

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	درجة التشبع
10	عندما ينفعل أحد المدرسين بشكل مبالغ فيه فإنني أحاول مساعدته على التخلص من سبب الانفعال	0.482
18	لديّ وجهات نظر قوية وآراء فعالة حول موضوعات الإدارة المدرسية	0.635
20	أضع في ذهني دائما مشاعر الآخرين عند التعامل معهم	0.422
21	أستطيع أن أسيطر على مشاعري في مواقف الانفعالات الحادة	0.592
23	عندي الكثير من الأصدقاء الذين أسعد بالتعامل معهم	0.481
27	أسيطر على مجريات الأمور عند إدارة الاجتماعات المدرسية	0.735
32	أشرف على سجلات منسوبي المدرسة من المعلمين والموظفين وأتابع تنظيمها	0.417
42	أتأكد من جودة الأثاث المدرسي قبل بداية العام الدراسي	0.472
	الجذر الكامن	9.809
	نسبة التباين	9.809

يتبين من الجدول (6) أن نسبة التباين الكلية للعامل الأول قد بلغت (9.809 %)، وأن قيمة الجذر الكامن قد بلغت (9.809)، ويمكن تسمية هذا العامل «إدارة الذات الانفعالية» وذلك نظرا لتشبع هذا العامل بالعبارات التي تدل على قدرة المسؤولين الإداريين بالمدرسة الابتدائية؛ مثل «عندما ينفعل أحد المدرسين بشكل مبالغ فيه فإنني أحاول مساعدته على التخلص من سبب الانفعال» والتي بلغت قيمة تشبعها على العامل الأول (0.482)، وعبارة «لديّ وجهات نظر قوية وآراء فعالة حول موضوعات الإدارة المدرسية» التي بلغت قيمة تشبعها (0.635)، وعبارة «أضع في ذهني دائما مشاعر الآخرين عند التعامل معهم» التي بلغت قيمة تشبعها (0.481).

وتدل تلك النتائج على قيمة العمليات الوجدانية بما تشمله من محتوى الذكاء الوجداني في الإدارة المدرسية للقادة التربويين بالمرحلة الابتدائية، وهو ما يتفق مع ما أشارت إليه (عماد الدين، 2004) من أن القيادة هي ممارسة التأثير على الأفراد بحيث يتعاونون معا في سبيل تحقيق هدف مشترك، وينبغي أن يكون الهدف أساسيا وجوهريا لكل الأفراد العاملين في المؤسسة، ويمكن تحقيقه، كما تتطلب القيادة توفر القدرة لدى القائد على رؤية الهدف الجماعي وبلورته، مما يوحي للآخرين باتباع رؤيته حتى ولو كان غائبًا. وهذا مما يستدعي مهارة فائقة في التعبير عن الأفكار بينه وبين العاملين معه، وهذا يؤدي إلى الألفة والعلاقة الإيجابية بين مختلف العاملين.

يتبين من الجدول (7) أن نسبة التباين الكلية للعامل الثاني بلغت (8.955 %) وأن قيمة الجذر الكامن بلغت (18.763)، ويمكن تسمية هذا العامل بالـ «التنظيم الإداري» حيث تشبعت الفقرات بالبعد؛ مثل «أعد التقارير حول سير العمل بالمدرسة وأقوم بتقديمها للجهات الرسمية»، وتشبعت على العامل بقيمة (0.512)، وعبارة «أشرف علي سجلات منسوبي المدرسة من المعلمين والموظفين وأتابع تنظيمها» تشبعت على العامل بقيمة (0.412)، وعبارة «أنسق مع المشرفين بالإدارة التعليمية لعمل دورات تدريبية أثناء الخدمة للمعلمين» بقيمة (0.501)، وعبارة «أدعم قنوات الاتصال بين منسوبي المدرسة وأولياء أمور التلاميذ ومؤسسات المجتمع المحلي» بقيمة (0.400).

وتدل النتائج السابقة على أن تشبع البنية العاملية للذكاء الوجداني بالقيادة التربوية الفعالة لدى قادة المرحلة المتوسطة أظهرت اختلافا

في بعض المواضع عن القيادة التربوية بالمرحلة الابتدائية؛ حيث تشبعت بالعوامل والمهارات الإدارية المختلفة بنسبة أكبر من الجوانب الوجدانية، مما يعني أن القادة التربويين في هذه المرحلة أكثر تركيزا على الأعمال والمهام الإدارية من الجوانب الوجدانية، كما ظهر في هذه المرحلة الاهتمام بالجانب الاجتماعي سواء على المستوى الداخلي (داخل المدرسة) أو المستوى الخارجي (خارج المدرسة)، وظهرت في تشبع عبارة «أدعم قنوات الاتصال بين منسوبي المدرسة وأولياء أمور التلاميذ ومؤسسات المجتمع المحلي» وهو ما يشير إلى أن القيادة الفعالة تتضمن مجموعة السلوكيات التي يمارسها القائد في الجماعة، التي تعد محصلة للتفاعل بين خصال شخصية القائد، والأتباع، وخصائص المهمة، والنسق التنظيمي، والسياق الثقافي الاجتماعي المحيط.

جدول (7): نتائج التحليل العاملي للعامل الثاني لمرحلة التعليم الابتدائي

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	درجة التشبع
30	أعد التقارير حول سير العمل بالمدرسة وأقوم بتقديمها للجهات الرسمية	0.512
32	أشرف على سجلات منسوبي المدرسة من المعلمين والموظفين وأتابع تنظيمها	0.412
33	أنسق مع المشرفين بالإدارة التعليمية لعمل دورات تدريبية أثناء الخدمة للمعلمين	0.501
34	أعقد اجتماعات دورية مع منسوبي المدرسة من المعلمين والإداريين لمتابعة سير العمل وحل المشكلات التي تعترضه	0.484
35	أدعم قنوات الاتصال بين منسوبي المدرسة وأولياء أمور التلاميذ ومؤسسات المجتمع المحلي	0.400
37	أعد قائمة باحتياجات المدرسة من أدوات وأثاث وأجهزة وخامات بالتعاون مع المعلمين والإداريين	0.475
40	أتأكد من سلامة مرافق المدرسة قبل بداية العام الدراسي	0.413
41	أتابع تنظيم سجلات الاجتماعات الدورية مع منسوبي المدرسة من المعلمين والإداريين	0.555
42	أتأكد من جودة الأثاث المدرسي قبل بداية العام الدراسي	0.503
44	أفوض بعض الصلاحيات الإدارية لوكيل المدرسة عند الضرورة	0.487
47	أتبنى البرامج الداعمة لتحسين مستوى الطلاب دراسيا وسلوكيا	0.439
50	أطلع على سجلات حضور وغياب الموظفين بالمدرسة وأقوم بالتوقيع عليها	0.407
51	أتأكد من جودة عوامل الأمن والسلامة الخاصة بالتلاميذ في المدرسة	0.589
53	أمثل المدرسة في الاجتماعات والندوات التي تقيمها السلطات التعليمية والمحلية	0.405
	الجذر الكامن	18.763
	نسبة التباين	8.955

يتبين من الجدول (8) أن نسبة التباين الكلية للعامل الثالث قد بلغت (6.008 %)، كما بلغت قيمة الجذر الكامن (24.772)، ويمكن تسمية هذا العامل بـ «الاستشارات الإدارية»؛ حيث تشبعت على هذا العامل عبارات مثل «أطرح وجهات النظر المختلفة عن نفس الموضوع في الاجتماعات التي تعقد لمناقشتها» بقيمة (0.559)، وعبارة «عند اختلافي مع الآخرين في الرأي فإنني أتمسك بموقفي وأدافع عنه بكل قوة» بقيمة (0.460)، وعبارة «يسهل عليّ إقناع الآخرين بوجهة نظري في أي موضوع»، حيث تشبعت على العامل بقيمة (0.622).

جدول (8): نتائج التحليل العاملي للعامل الثالث لمرحلة التعليم الابتدائي

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	درجة التشبع
14	أطرح وجهات النظر المختلفة عن نفس الموضوع في الاجتماعات التي تعقد لمناقشتها	0.559
16	عند اختلافي مع الآخرين في الرأي فإنني أتمسك بموقفي وأدافع عنه بكل قوة	0.460
17	يسهل عليّ إقناع الآخرين بوجهة نظري في أي موضوع	0.622
25	أسعى للتعامل مع جميع المدرسين بصرف النظر عن جودة العلاقة مع كل منهم	0.567
29	أنفذ خطط العمل الصادرة من الإدارة التعليمية التابعة لها المدرسة دون تغيير	0.596
	الجذر الكامن	24.772
	نسبة التباين	6.008

ويتبين من نتائج الجدول (8) أن العبارات التي تشبعت على هذا العامل تعبر عن عملية الاستشارات الإدارية لتحقيق الكفاءة الإدارية، وأهمية التشاور مع الآخرين في اتخاذ القرارات الإدارية. وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه نتائج دراسة Maccalupo (2002).

وأفادت هذه المعلومات في إظهار مستوى الذكاء الوجداني الذي استخدمه المشاركون في عملية اتخاذ القرار في كل يوم، كما توضح النتائج العلاقة بين الذكاء الوجداني ومستوى نجاح المشاركين في القيام بدورهم كقادة من خلال الصلة بين الذكاء الوجداني وسياسات السلطة، كل هذه الأشياء أظهرت أن محصلة الذكاء الوجداني لدى المدير تساعد على تحديد النجاح في دوره كقائد تربوي.

يتبين من الجدول (9) أن نسبة التباين الكلية للعامل الرابع قد بلغت (5.170)، بينما بلغت قيمة الجذر الكامن (29.942)، ويمكن تسمية هذا العامل بـ «اتخاذ القرارات الإدارية»؛ حيث تشبعت على العامل العبارات مثل «عندما أتخذ قرارًا وأشعر أنه لم يكن قرارًا صائبًا فإنني أحاول التدريب على الأساليب العلمية في اتخاذ القرارات» التي تشبعت على العامل بقيمة (0.416)، وعبارة «يسهل عليّ إقناع الآخرين بوجهة نظري في أي موضوع» التي تشبعت على العامل بقيمة (0.451)، وعبارة «أجد في نفسي اللباقة الكاملة عندما أتحدث في المواقف الاجتماعية» التي تشبعت بقيمة (0.582).

جدول (9): نتائج التحليل العاملي للعامل الرابع لمرحلة التعليم الابتدائي

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	درجة التشبع
3	عندما أتخذ قرارا وأشعر أنه لم يكن قرارا صائبا فإنني أحاول التدريب على الأساليب العلمية في اتخاذ القرارات	0.416
17	يسهل عليّ إقناع الآخرين بوجهة نظري في أي موضوع	0.451
26	أجد في نفسي اللباقة الكاملة عندما أتحدث في المواقف الاجتماعية	0.582
	الجذر الكامن	29.942
	نسبة التباين	5.170

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه نتائج دراسة حسن (1990) من حيث ارتباط جوانب الأنماط الإدارية بسمات الشخصية للقائد، وكذلك نتائج دراسة Collins (2001) التي أشارت إلى الارتباط الوثيق بين نجاح القيادة الإدارية، والذكاء الوجداني لدى القائد.

ويتسق هذا مع الواقع الإداري للمؤسسات التعليمية؛ حيث إن سمات الشخصية للقيادة الإدارية الفعالة تؤثر بدرجة كبيرة في صنع واتخاذ القرارات الفاعلة.

يتبين من الجدول (10) أن نسبة التباين الكلية للعامل الخامس قد بلغت (4.880)، بينما بلغت قيمة الجذر الكامن للعامل (34.882)، ويمكن تسمية هذا العامل «المتابعة الإدارية»؛ حيث تشبعت على العامل عبارات مثل «أمثل المدرسة في الاجتماعات والندوات التي تقيمها السلطات التعليمية والمحلية» التي تشبعت على العامل بقيمة تشبع (0.407)، وعبارة «أوزع المهام على العاملين في المدرسة بصفة مستمرة» حيث تشبعت بقيمة تشبع (-0.500).

جدول (10): نتائج التحليل العاملي للعامل الخامس لمرحلة التعليم الابتدائي

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	درجة التشبع
45	أتابع أعمال اللجان المختلفة داخل المدرسة للتعرف على مدى إنجازها للمهام المطلوبة منها	0.576
53	أمثل المدرسة في الاجتماعات والندوات التي تقيمها السلطات التعليمية والمحلية	0.407
49	أوزع المهام على العاملين في المدرسة بصفة مستمرة	0.500-
	الجذر الكامن	34.822
	نسبة التباين	4.880

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه نتائج دراسة أحمد (1990) التي أكدت ضرورة متابعة القيادة الإدارية لكل المهام المرتبطة بأعمال اللجان والإدارات الفرعية الموجودة داخل المنظمات التعليمية حتى تتحقق الأهداف بدرجة عالية من خلال تلك المتابعة، والواقع الإداري يتسق مع ما هو مذكور من حيث تفعيل القيادة الإدارية لعملية المتابعة للتأكد من إنجاز المهام المطلوبة.

ثانيا: المرحلة المتوسطة

يتبين من الجدول (11) أن نسبة التباين الكلية للعامل الأول بلغت (12.935)، بينما بلغت قيمة الجذر الكامن للعامل (12.935)، ويمكن تسمية هذا العامل «الإشراف والمتابعة» حيث تشبعت على هذا العامل عبارات مثل «أشرف على سجلات منسوبي المدرسة من المعلمين والموظفين وأتابع تنظيمها» بقيمة (0.649)، وعبارة «أقوم بالإشراف على المكتبة وغرف مصادر التعلم بشكل دوري»، وتشبعت بالعامل بقيمة (0.467)، وعبارة «أتأكد من سلامة مرافق المدرسة قبل بداية العام الدراسي» بقيمة تشبع (0.533)، وعبارة «أتابع أعمال اللجان المختلفة داخل المدرسة للتعرف على مدى إنجازها للمهام المطلوبة منها» بقيمة تشبع على العامل بلغت (0.518)، وعبارة «أطلع على سجلات حضور وغياب الموظفين بالمدرسة وأقوم بالتوقيع عليها» بقيمة تشبع بلغت (0.755).

جدول (11) : نتائج التحليل العاملي للعامل الأول لمرحلة التعليم المتوسط

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	درجة التشبع
30	أعد التقارير حول سير العمل بالمدرسة وأقوم بتقديمها للجهات الرسمية	0.405
32	أشرف على سجلات منسوبي المدرسة من المعلمين والموظفين وأتابع تنظيمها	0.649
34	أعقد اجتماعات دورية مع منسوبي المدرسة من المعلمين والإداريين لمتابعة سير العمل وحل المشكلات التي تعترضه	0.547
38	أقوم بالإشراف على المكتبة وغرف مصادر التعلم بشكل دوري	0.467
40	أتأكد من سلامة مرافق المدرسة قبل بداية العام الدراسي	0.533
41	أتابع تنظيم سجلات الاجتماعات الدورية مع منسوبي المدرسة من المعلمين والإداريين	0.643
42	أتأكد من جودة الأساس المدرسي قبل بداية العام الدراسي	0.612
45	أتابع أعمال اللجان المختلفة داخل المدرسة للتعرف على مدى إنجازها للمهام المطلوبة منها	0.518
48	أزود المعلمين بالتعليمات الواردة من الإدارة التعليمية أولاً بأول	0.494
49	أوزع المهام على العاملين في المدرسة بصفة مستمرة	0.470
50	أطلع على سجلات حضور وغياب الموظفين بالمدرسة وأقوم بالتوقيع عليها	0.755
51	أتأكد من جودة عوامل الأمن والسلامة الخاصة بالتلاميذ في المدرسة	0.480
52	أتابع حضور المعلمين للمدرسة يوميًّا وأقوم بحصر حالات التأخير والغياب	0.619
55	أقوم بإعداد وتجهيز الإحصاءات اللازمة عن المدرسة	0.655
الجذر الكامن		12.935
نسبة التباين		12.935

وتتفق هذه النتائج مع ما أكدته الأدبيات والمفاهيم المرتبطة بمجال القيادة الإدارية من حيث إن عملية الإشراف والمتابعة تمثل محورا مهما في إنجاز العمل الإداري والتأكد من أنه يسير في المسار الصحيح حتى يتم إنجاز الأهداف المطلوبة بدرجة عالية من الكفاءة والفعالية.

يتبين من الجدول (12) أن نسبة التباين الكلية للعامل الثاني بلغت (8.122)، بينما بلغت قيمة الجذر الكامن للعامل (21.056)، ويمكن تسمية هذا العامل بـ «المشاركة الإدارية والضبط الانفعالي»؛ حيث تشبعت على هذا العامل عبارات، مثل: «عندما يقوم أعضاء هيئة التدريس والإداريون بإعداد الأدوات والتجهيزات استعدادا لبداية العام الدراسي فإنني أشارك فعليا في عملية الإعداد والتجهيز» بقيمة تشبع (0.469)، وعبارة «عندما تواجهني بعض المشكلات خارج العمل فإنني أتخلص من الانفعال الزائد بمجرد اندماجي في العمل» بقيمة تشبع بلغت (0.639)، وعبارة «عندما أختلف مع أحد المدرسين في المدرسة فإنني أعتبر أن الاختلاف في الرأي لا يفسد للود قضية» بقيمة تشبع (0.514)، وعبارة «أعتبر أن علاقاتي مع أعضاء هيئة المدرسة من المدرسين والإداريين ممتازة مع الجميع» بقيمة تشبع بلغت (0.579)، وعبارة «أتبنى البرامج الداعمة لتحسين مستوى الطلاب دراسيًّا وسلوكيًّا» بقيمة تشبع (0.460).

جدول (12) : نتائج التحليل العاملي للعامل الثاني لمرحلة التعليم المتوسط

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	درجة التشبع
4	عندما يقوم أعضاء هيئة التدريس والإداريون بإعداد الأدوات والتجهيزات استعدادا لبداية العام الدراسي فإنني أشارك فعليا في عملية الإعداد والتجهيز	0.469
7	عندما يختلف بعض المدرسين مع بعضهم حول بعض الأعمال المدرسية فإنني أحاول التوفيق بين آرائهم	0.485
8	عندما تواجهني بعض المشكلات خارج العمل فإنني أتخلص من الانفعال الزائد بمجرد اندماجي في العمل	0.639
9	عندما أختلف مع أحد المدرسين في المدرسة فإنني أعتبر أن الاختلاف في الرأي لا يفسد للود قضية	0.514
12	أعتبر أن علاقاتي مع أعضاء هيئة المدرسة من المدرسين والإداريين ممتازة مع الجميع	0.579
25	أسعى للتعامل مع جميع المدرسين بصرف النظر عن جودة العلاقة مع كل منهم	0.659
47	أتبنى البرامج الداعمة لتحسين مستوى الطلاب دراسيًّا وسلوكيًّا	0.460
	الجذر الكامن	21.056
	نسبة التباين	8.122

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه نتائج دراسة Collins (2001) حيث أسفرت نتائج هذه الدراسة عن أن المشاركة الإدارية في كافة أبعاد العمل الإداري تحتاج إلى الاتزان والضبط الانفعالي حتى لا تؤثر على مسار ونتائج العمل الإداري سلبيا.

يتبين من الجدول (13) أن نسبة التباين الكلية للعامل الثالث بلغت (8.122)، بينما بلغت قيمة الجذر الكامن للعامل (21.056)، ويمكن تسمية هذا العامل «بالتنسيق والمتابعة»، حيث تشبعت على هذا العامل عبارات مثل: «أشرف على تنظيم السجلات والملفات الخاصة بإجازات العاملين في المدرسة» بقيمة تشبع (0.596)، وعبارة «أنسق مع المشرفين بالإدارة التعليمية لعمل دورات تدريبية أثناء الخدمة للمعلمين» بقيمة تشبع (0.411)، وعبارة «أعتبر نفسي المسؤول الوحيد عن المدرسة» بقيمة تشبع (0.529).

جدول (13): نتائج التحليل العاملي للعامل الثالث لمرحلة التعليم المتوسط

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	درجة التشبع
17	يسهل عليّ إقناع الآخرين بوجهة نظري في أي موضوع.	0.460
19	أشعر أن لدي أفكارا جديدة حول تطوير العملية التعليمية لكن أعجز عن توصيلها للآخرين	0.611
22	أشعر بالتوتر الشديد في المواقف التي تتطلب التحدث أمام الآخرين	0.472
24	أعتبر نفسي المسؤول الوحيد عن المدرسة	0.529
26	أجد في نفسي اللباقة الكاملة عند التحدث في المواقف الاجتماعية.	0.512
33	أنسق مع المشرفين بالإدارة التعليمية لعمل دورات تدريبية أثناء الخدمة للمعلمين.	0.411
54	أشرف على تنظيم السجلات والملفات الخاصة بإجازات العاملين في المدرسة	0.596
	الجذر الكامن	28.882
	نسبة التباين	7.826

وتتفق هذه النتائج مع ما ذهبت إليه دراسة Dulewicz and Herbert (1996) ودراسة Collins (2001) من أن النجاح في القيادة الإدارية يستلزم الالتزام بالإشراف والتنسيق والمتابعة من القائد الإداري على من يتابعهم من أفراد المنظومة الإدارية.

يتبين من الجدول (14) أن نسبة التباين الكلية للعامل الرابع بلغت (7.150)، بينما بلغت قيمة الجذر الكامن للعامل نفسه (36.032)، ويمكن تسمية هذا العامل «بالتطوير والتنفيذ»؛ حيث تشبعت على هذا العامل عبارات مثل: «أشعر أن لدي أفكارا جديدة حول تطوير العملية التعليمية، لكن أعجز عن توصيلها للآخرين» بقيمة تشبع (0.417)، وعبارة «أنفذ خطط العمل الصادرة من الإدارة التعليمية التابعة لها المدرسة دون تغيير» بقيمة تشبع (0.492).

جدول (14): نتائج التحليل العاملي للعامل الرابع لمرحلة التعليم المتوسط

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	درجة التشبع
11	عندما تحدث مناقشات حول موضوعات خاصة بالمدرسة فإنني أتيح للجميع التعبير عن آرائهم بموضوعية	0.408
19	أشعر أن لدي أفكارا جديدة حول تطوير العملية التعليمية، لكن أعجز عن توصيلها للآخرين	0.417
20	أضع في ذهني دائمًا مشاعر الآخرين عند التعامل معهم	0.524
22	أشعر بالتوتر الشديد في المواقف التي تتطلب التحدث أمام الآخرين	0.424
29	أنفذ خطط العمل الصادرة من الإدارة التعليمية التابعة لها المدرسة دون تغيير	0.492
الجذر الكامن		36.032
نسبة التباين		7.150

وتتفق هذه النتائج مع الأدبيات الإدارية والواقع العملي للقيادة الإدارية التي من مهامها الأخذ بعملية التطوير والتنفيذ من خلال اتباع أحدث الأنماط الإدارية التي تؤدي إلى زيادة الإنتاجية لمنسوبي المؤسسات التعليمية من خلال اتباع القيادة الإدارية للنمط الديمقراطي في الإدارة، ثم الأخذ بأساليب التطوير والتنفيذ وفق أحدث النظم الإدارية. وتتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه دراسة عماد الدين (2004) من أن قدرة القادة على مواجهة التحديات الخارجية في هذا العالم السريع والتغيرات والمستجدات بثقة واقتدار من خلال الانفتاح وتعزيز الحوار الإيجابي والخلاف البناء، لا يمكن أن يتحقق بفعالية دون العناية بجوانب صحتهم الانفعالية، وإن القائد الذي يتمتع بالذكاء الوجداني يساعد كافة المعنيين بالمساهمة في عملية القيادة من خلال تهيئة بيئة داعمة يرى الناس من خلالها المشكلات، ليس باعتبارها نقاط ضعف، وإنما كقضايا بحاجة إلى حلول.

يتبين من الجدول (15) أن نسبة التباين الكلية للعامل الخامس بلغت (5.163)، بينما بلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (41.195)، ويمكن تسمية هذا العامل بـ «المشاركة والتخطيط»؛ حيث تشبعت على هذا العامل عبارات مثل «عندما يقوم أعضاء هيئة التدريس والإداريون بإعداد الأدوات والتجهيزات استعدادا لبداية العام الدراسي فإنني أشارك فعليا في عملية الإعداد والتجهيز» بقيمة تشبع (0.305)، وعبارة «أضع خطة المدرسة في ضوء الإمكانات المادية والبشرية المتاحة» بقيمة تشبع (0.423).

جدول (15): نتائج التحليل العاملي للعامل الخامس لمرحلة التعليم المتوسط

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	درجة التشبع
4	عندما يقوم أعضاء هيئة التدريس والإداريون بإعداد الأدوات والتجهيزات استعدادا لبداية العام الدراسي فإنني أشارك فعليًّا في عملية الإعداد والتجهيز	0.503
10	عندما ينفعل أحد المدرسين بشكل مبالغ فيه فإنني أحاول مساعدته على التخلص من سبب الانفعال	0.446 -
46	أضع خطة المدرسة في ضوء الإمكانات المادية والبشرية المتاحة	0.423
47	أتبنى البرامج الداعمة لتحسين مستوى الطلاب دراسيًّا وسلوكيًّا	0.498
	الجذر الكامن	41.195
	نسبة التباين	5.163

وتتفق هذه النتائج مع المفاهيم الإدارية الحديثة التي تستند إلى التعاون والمشاركة في التخطيط لجوانب العمل الإنجازي بالمؤسسات التعليمية المختلفة؛ حيث إن الشراكة والتخطيط يؤديان إلى تبادل الخبرات الإدارية والوصول إلى قرارات إدارية فاعلة من منطلق أن الكم يولد الكيف.

يتبين من الجدول (16) أن نسبة التباين الكلية للعامل السادس بلغت (5.082) بينما بلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (46.277)، ويمكن تسمية هذا العامل «المسؤولية الإدارية»؛ حيث تشبعت على هذا العامل عبارات مثل «أتخذ الترتيبات اللازمة لبدء العمل في المدرسة قبل بداية العام الدراسي» بقيمة تشبع (0.594)، وعبارة «أعقد اجتماعات دورية مع منسوبي المدرسة من المعلمين والإداريين لمتابعة سير العمل وحل المشكلات التي تعترضه» بقيمة تشبع (-0.403)، وعبارة «أقوم بعقد اجتماعات طارئة مع منسوبي المدرسة من المعلمين والموظفين عند حدوث ما يستدعي ذلك» بقيمة تشبع (0.461).

جدول (16): نتائج التحليل العاملي للعامل السادس لمرحلة التعليم المتوسط

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	درجة التشبع
31	أتخذ الترتيبات اللازمة لبدء العمل في المدرسة قبل بداية العام الدراسي	0.594
34	أعقد اجتماعات دورية مع منسوبي المدرسة من المعلمين والإداريين لمتابعة سير العمل وحل المشكلات التي تعترضه	0.403-
37	أعد قائمة باحتياجات المدرسة من أدوات وأثاث وأجهزة وخامات بالتعاون مع المعلمين والإداريين	0.439-
43	أقوم بعقد اجتماعات طارئة مع منسوبي المدرسة من المعلمين والموظفين عند حدوث ما يستدعي ذلك	0.461
	الجذر الكامن	46.277
	نسبة التباين	5.082

وتتسق هذه النتائج مع ما أشارت إليه كثير من الدراسات؛ مثل دراسة Maccalupo (2002) من أن نجاح القيادة الفعالة يتوقف على مدى إدراكها لجوانب المسؤولية الإدارية الملقاة على عاتقها من حيث التخطيط والتنظيم والإشراف والمتابعة والتقويم لجوانب العمل الإداري حتى يمكن تدعيم جوانب القوة وحصر جوانب الخلل وعلاجها.

ثالثا: المرحلة الثانوية

يتبين من الجدول (17) أن نسبة التباين الكلية للعامل الأول لمرحلة التعليم الثانوي بلغت (20.107) بينما بلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (20.107)، ويمكن تسمية هذا العامل «التعاون الإداري والعلاقات الإنسانية»؛ حيث تشبعت على هذا العامل عبارات مثل «أدعم قنوات الاتصال بين منسوبي المدرسة وأولياء أمور التلاميذ ومؤسسات المجتمع المحلي» بقيمة تشبع (0.486)، وعبارة «أوزع أعباء العمل على المشرفين والإداريين في المدرسة من بداية العام الدراسي» بقيمة تشبع (0.423)، وعبارة «أعتبر أن علاقاتي مع أعضاء هيئة المدرسة من المدرسين والإداريين ممتازة مع الجميع» بقيمة تشبع (0.623).

جدول (17): نتائج التحليل العاملي للعامل الأول لمرحلة التعليم الثانوي

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	درجة التشبع
12	أعتبر أن علاقاتي مع أعضاء هيئة المدرسة من المدرسين والإداريين ممتازة مع الجميع	0.623
14	أطرح وجهات النظر المختلفة عن نفس الموضوع في الاجتماعات التي تعقد لمناقشتها	0.703
15	أعتبر أن دوري في الإدارة المدرسية ميسر لمهام الآخرين أكثر من مسيطر عليهم	0.645
20	أضع في ذهني دائمًا مشاعر الآخرين عند التعامل معهم	0.630
23	عندي الكثير من الأصدقاء الذين أسعد بالتعامل معهم	0.534
30	أعد التقارير حول سير العمل بالمدرسة وأقوم بتقديمها للجهات الرسمية	0.516
31	أتخذ الترتيبات اللازمة لبدء العمل في المدرسة قبل بداية العام الدراسي	0.589
33	أنسق مع المشرفين بالإدارة التعليمية لعمل دورات تدريبية أثناء الخدمة للمعلمين	0.601
35	أدعم قنوات الاتصال بين منسوبي المدرسة وأولياء أمور التلاميذ ومؤسسات المجتمع المحلي	0.486
36	أوزع أعباء العمل على المشرفين والإداريين في المدرسة من بداية العام الدراسي	0.423
37	أعد قائمة باحتياجات المدرسة من أدوات وأثاث وأجهزة وخامات بالتعاون مع المعلمين والإداريين	0.690
38	أقوم بالإشراف على المكتبة وغرف مصادر التعلم بشكل دوري	0.568
44	أفوض بعض الصلاحيات الإدارية لوكيل المدرسة عند الضرورة	0.534
49	أوزع المهام على العاملين بالمدرسة بصفة مستمرة	0.641
50	أطلع على سجلات حضور وغياب الموظفين بالمدرسة وأقوم بالتوقيع عليها	0.715
53	أمثل المدرسة في الاجتماعات والندوات التي تقيمها السلطات التعليمية والمحلية	0.674
54	أشرف على تنظيم السجلات والملفات الخاصة بإجازات العاملين في المدرسة	0.422
	الجذر الكامن	20.107
	نسبة التباين	20.107

وتتفق هذه النتائج مع الواقع الإداري المعاش الذي يشير إلى ضرورة تعاون القيادة الإدارية مع عناصر المنظومة الإدارية في المؤسسة التعليمية بكل جوانبها وأبعادها من معلمين ومشرفين وإداريين وأولياء أمور وطلاب، وصهر هذه العناصر في بوتقة واحدة تعكس تناغم المنظومة الإدارية واتساقها شريطة وجود علاقات إنسانية إيجابية لتحقيق الأهداف المطلوبة.

يتبين من الجدول (18) أن نسبة التباين الكلية للعامل الثاني لمرحلة التعليم الثانوي بلغت (14.111) بينما بلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (34.218)، ويمكن تسمية هذا العامل بـ «الإشراف والمتابعة»؛ حيث تشبعت على هذا العامل عبارات مثل «أقوم بالإشراف على المكتبة وغرف مصادر التعلم بشكل دوري» بقيمة تشبع (0.537)، وعبارة «أشرف على مراجعة السجلات والملفات الخاصة بالتلاميذ» بقيمة تشبع (0.422)، وعبارة «أتابع أعمال اللجان المختلفة داخل المدرسة للتعرف على مدى إنجازها للمهام المطلوبة منها» بقيمة تشبع (0.478).

جدول (18): نتائج التحليل العاملي للعامل الثاني لمرحلة التعليم الثانوي

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	درجة التشبع
4	عندما يقوم أعضاء هيئة التدريس والإداريون بإعداد الأدوات والتجهيزات استعدادا لبداية العام الدراسي فإنني أشارك فعليا في عملية الإعداد والتجهيز	0.533
12	أعتبر أن علاقاتي مع أعضاء هيئة المدرسة من المدرسين والإداريين ممتازة مع الجميع	0.498
15	أعتبر أن دوري في الإدارة المدرسية ميسر لمهام الآخرين أكثر من مسيطر عليهم	0.448
28	أشعر بالتوتر وأفقد السيطرة على الأمور عند ظهور مشكلة مفاجئة	0.651
35	أدعم قنوات الاتصال بين منسوبي المدرسة وأولياء أمور التلاميذ ومؤسسات المجتمع المحلي	0.438
38	أقوم بالإشراف على المكتبة وغرف مصادر التعلم بشكل دوري	0.537
39	أشرف على مراجعة السجلات والملفات الخاصة بالتلاميذ	0.422
45	أتابع أعمال اللجان المختلفة داخل المدرسة للتعرف على مدى إنجازها للمهام المطلوبة منها	0.478
47	أتبنى البرامج الداعمة لتحسين مستوى الطلاب دراسيًّا وسلوكيًّا	0.546
	الجذر الكامن	34.218
	نسبة التباين	14.111

وتتناغم هذه النتائج مع المفاهيم الإدارية الحديثة التي تؤكد أن من بين المهام الرئيسة للقائد الفعال عملية الإشراف والمتابعة على سير العمل ومتابعة جوانبه أولا بأول حتى يسهل تعديل جوانب الخلل إذا ما كان هناك انحراف عن المسار الإداري الصحيح.

يتبين من الجدول (19) أن نسبة التباين الكلية للعامل الثالث لمرحلة التعليم الثانوي بلغت (13.168) بينما بلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (47.386)، ويمكن تسمية هذا العامل «المتابعة والتنظيم» حيث تشبعت على هذا العامل عبارات مثل «أتابع تنظيم سجلات الاجتماعات الدورية مع منسوبي المدرسة من المعلمين والإداريين» بقيمة تشبع (0.482)، وعبارة «أتابع حضور المعلمين للمدرسة يوميا وأقوم بحصر حالات التأخير والغياب» بقيمة تشبع (0.449)، وعبارة «أقوم بعقد اجتماعات طارئة مع منسوبي المدرسة من المعلمين والموظفين عند حدوث ما يستدعي ذلك» بقيمة تشبع (0.537)، وعبارة «أعقد اجتماعات دورية مع منسوبي المدرسة من المعلمين والإداريين لمتابعة سير العمل وحل المشكلات التي تعترضه» بقيمة تشبع (0.624).

وهذه النتائج تتفق مع العديد من المفاهيم الإدارية الحديثة التي تؤكد أهمية المتابعة والتنظيم للعمل الإداري كأحد أهم أدوار القيادة الإدارية الفعالة للتأكد من جودة العمل، وبصفة خاصة في المرحلة الثانوية، على اعتبار أن طبيعة النمط الإداري في هذه المرحلة تتطلب وعيا أكبر وتركيزا أكبر من المراحل التعليمية الأخرى.

جدول (19): نتائج التحليل العاملي للعامل الثالث لمرحلة التعليم الثانوي

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	درجة التشبع
8	عندما تواجهني بعض المشكلات خارج العمل فإنني أتخلص من الانفعال الزائد بمجرد اندماجي في العمل	0.423
9	عندما أختلف مع أحد المدرسين في المدرسة فإنني أعتبر أن الاختلاف في الرأي لا يفسد للود قضية	0.639
16	عند اختلافي مع الآخرين في الرأي فإنني أتمسك بموقفي وأدافع عنه بكل قوة	0.410
19	أشعر أن لدي أفكارا جيدة حول تطوير العملية التعليمية لكن أعجز عن توصيلها للآخرين	0.459
22	أشعر بالتوتر الشديد في المواقف التي تتطلب التحدث أمام الآخرين	0.403
34	أعقد اجتماعات دورية مع منسوبي المدرسة من المعلمين والإداريين لمتابعة سير العمل وحل المشكلات التي تعترضه	0.624
36	أوزع أعباء العمل على المشرفين والإداريين في المدرسة من بداية العام الدراسي	0.602
40	أتأكد من سلامة مرافق المدرسة قبل بداية العام الدراسي	0.676
41	أتابع تنظيم سجلات الاجتماعات الدورية مع منسوبي المدرسة من المعلمين والإداريين	0.482
42	أتأكد من جودة الأساس المدرسي قبل بداية العام الدراسي	0.553
43	أقوم بعقد اجتماعات طارئة مع منسوبي المدرسة من المعلمين والموظفين عند حدوث ما يستدعي ذلك	0.537
44	أفوض بعض الصلاحيات الإدارية لوكيل المدرسة عند الضرورة	0.452
46	أضع خطة المدرسة في ضوء الإمكانات المادية والبشرية المتاحة	0.427
48	أزود المعلمين بالتعليمات الواردة من الإدارة التعليمية أولاً بأول	0.482
51	أتأكد من جودة عوامل الأمن والسلامة الخاصة بالتلاميذ في المدرسة	0.625
52	أتابع حضور المعلمين للمدرسة يوميًّا وأقوم بحصر حالات التأخير والغياب	0.449
55	أقوم بإعداد وتجهيز الإحصاءات اللازمة عن المدرسة	0.448
	الجذر الكامن	47.386
	نسبة التباين	13.168

يتبين من الجدول (20) أن نسبة التباين الكلية للعامل الرابع لمرحلة التعليم الثانوي بلغت (10.841) بينما بلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (58.226)، ويمكن تسمية هذا العامل «المشاركة والسيطرة على الانفعالات»؛ حيث تشبعت على هذا العامل عبارات مثل «أستطيع أن أسيطر على مشاعري في مواقف الانفعالات الحادة» بقيمة تشبع (0.491)، وعبارة «أسيطر على مجريات الأمور عند إدارة الاجتماعات المدرسية» بقيمة تشبع (0.641)، وعبارة «عندما تنظم المدرسة نشاطًا جماعيًّا لأعضاء هيئة التدريس والإداريين مثل رحلة، أو احتفال، فإنني أفضل المشاركة في تلك الأنشطة» بقيمة تشبع (0.642).

جدول (20): نتائج التحليل العاملي للعامل الرابع لمرحلة التعليم الثانوي

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	درجة التشبع
2	عندما تنظم المدرسة نشاطا جماعيا لأعضاء هيئة التدريس والإداريين مثل رحلة، أو احتفال، فإنني أفضل المشاركة في تلك الأنشطة	0.642
7	عندما يختلف بعض المدرسين مع بعضهم حول بعض الأعمال المدرسية، فإنني أحاول التوفيق بين آرائهم	0.689

تابع جدول رقم (20):

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	درجة التشبع
21	أستطيع أن أسيطر على مشاعري في مواقف الانفعالات الحادة	0.491
27	أسيطر على مجريات الأمور عند إدارة الاجتماعات المدرسية	0.641
55	أقوم بإعداد وتجهيز الإحصاءات اللازمة عن المدرسة	0.781
	الجذر الكامن	58.226
	نسبة التباين	10.841

وتتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه دراسة Goleman (1995) من أن القدرة على إدارة الانفعالات مع الآخرين هي أساس تناول العلاقات على نحو صحي سليم، تلك المهارة الأساسية هي إقامة علاقة إيجابية مثمرة مع الآخرين. ولكي تظهر هذه القدرة لدى الأشخاص عليهم أن يصلوا أولاً إلى مستوى متقدم من القدرة على التحكم في أنفسهم وإدارة ذواتهم، ويتطلب التوافق مع الآخرين قليلاً من الهدوء النسبي.

إن توافق الانفعالات في التفاعل بين الأفراد هو علامة على عمق تمكن الأفراد على المستوى العاطفي. تلك القدرة على استشفاف الحالة المزاجية للأفراد وذلك التوافق هو جوهر علاقة الألفة بين الأشخاص.

يتبين من الجدول (21) أن نسبة التباين الكلية للعامل الخامس لمرحلة التعليم الثانوي بلغت (9.014) بينما بلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (67.240)، ويمكن تسمية هذا العامل «المساهمة في حل المشكلات الإدارية»؛ حيث تشبعت على هذا العامل عبارات مثل «أعقد اجتماعات دورية مع منسوبي المدرسة من المعلمين والإداريين لمتابعة سير العمل وحل المشكلات التي تعترضه» بقيمة تشبع (0.490)، وعبارة «عندما ينفعل أحد المدرسين بشكل مبالغ فيه فإنني أحاول مساعدته على التخلص من سبب الانفعال» بقيمة تشبع (0.500)، وعبارة «أتابع أعمال اللجان المختلفة داخل المدرسة للتعرف على مدى إنجازها للمهام المطلوبة منها» بقيمة تشبع (0.507).

جدول (21) : نتائج التحليل العاملي للعامل الخامس لمرحلة التعليم الثانوي

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	درجة التشبع
5	عندما يتغيب أحد المدرسين عن المدرسة دون اعتذار سابق فإنني أسأل عن السبب في غيابه قبل أي إجراء	0.519
10	عندما ينفعل أحد المدرسين بشكل مبالغ فيه فإنني أحاول مساعدته على التخلص من سبب الانفعال	0.500
21	أستطيع أن أسيطر على مشاعري في مواقف الانفعالات الحادة	0.606
25	أسعى للتعامل مع جميع المدرسين بغض النظر عن جودة العلاقة مع كل منهم	0.480
34	أعقد اجتماعات دورية مع منسوبي المدرسة من المعلمين والإداريين لمتابعة سير العمل وحل المشكلات التي تعترضه	0.490
41	أتابع تنظيم سجلات الاجتماعات الدورية مع منسوبي المدرسة من المعلمين والإداريين	0.403
45	أتابع أعمال اللجان المختلفة داخل المدرسة للتعرف على مدى إنجازها للمهام المطلوبة منها	0.507
48	أزود المعلمين بالتعليمات الواردة من الإدارة التعليمية أولاً بأول	0.440
51	أتأكد من جودة عوامل الأمن والسلامة الخاصة بالتلاميذ في المدرسة	0.481
	الجذر الكامن	67.240
	نسبة التباين	9.014

يتبين من الجدول (22) أن نسبة التباين الكلية للعامل الخامس لمرحلة التعليم الثانوي بلغت (7.522) بينما بلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (74.762)، ويمكن تسمية هذا العامل «المسؤولية الإدارية واتخاذ القرار»؛ حيث تشبعت على هذا العامل عبارات مثل «أضع خطة المدرسة في ضوء الإمكانات المادية والبشرية المتاحة» بقيمة تشبع (0.615)، وعبارة «أوزع المهام على العاملين في المدرسة بصفة مستمرة» بقيمة تشبع (0.543)، وعبارة «عندما أتخذ قرارًا وأشعر أنه لم يكن قرارًا صائبًا فإنني أحاول التدريب على الأساليب العلمية في اتخاذ القرارات» بقيمة تشبع (0.485).

جدول (22): نتائج التحليل العاملي للعامل السادس لمرحلة التعليم الثانوي

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	درجة التشبع
3	عندما أتخذ قرارًا وأشعر أنه لم يكن قرارًا صائبًا فإنني أحاول التدريب على الأساليب العلمية في اتخاذ القرارات	0.485
46	أضع خطة المدرسة في ضوء الإمكانات المادية والبشرية المتاحة	0.615
49	أوزع المهام على العاملين في المدرسة بصفة مستمرة	0.543
54	أشرف على تنظيم السجلات والملفات الخاصة بإجازات العاملين في المدرسة	0.524
	الجذر الكامن	74.762
	نسبة التباين	7.522

توصيات الدراسة

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج يمكن صياغة مجموعة من التوصيات على النحو التالي:

1. استخدام المقاييس النفسية والشخصية المقننة في اختيار القادة التربويين بالإضافة إلى المعايير المطبقة حاليا.
2. إجراء دورات تدريبية وورش عمل للقادة التربويين التي تهدف إلى إكسابهم بعض المهارات الوجدانية المرتبطة بعملهم الإداري والتربوي.
3. إجراء الدراسات التي تكشف عن مدى فعالية الأنماط الأخرى من الذكاءات؛ مثل الذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي لدى القادة التربويين.
4. إجراء الدراسات والبحوث على مستويات القيادات التربوية والإدارية، مثل القيادات على مستوى الإدارات التعليمية، والتوجيه الفني.

المراجع

أبو حطب، فؤاد. 1996. القدرات العقلية. الطبعة الخامسة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

أبو ناشي، منى سعيد. 2002. الذكاء الوجداني وعلاقته بالذكاء العام والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية دراسة عاملية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، مصر، المجلد (12)، العدد (35)، ص ص 145 – 188.

أحمد، محمود عبد الحليم. 1990. أنماط القدرة لدى معلمي التربية الرياضية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية. مجلة التربية الرياضية والرياضة، جامعة حلوان، مصر، العددان (7 و 8)، ص ص 229 – 250.

إسماعيل، خميس السيد. 1971. القيادة الإدارية دراسة نظرية مقارنة. الطبعة الأولى، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر.

إلياس، طه الحاج. 1983. الإدارة التربوية والقيادة مفاهيمها وظائفها نظرياتها. الطبعة الأولى، مكتبة الأقصى، عمان، الأردن.

البدري، طارق عبد الحميد. 2001. الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية. بدون رقم الطبعة، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.

توفيق، عبد الرحمن. 2004. الشخصية القيادية فكرًا وفعلاً. بدون رقم الطبعة، مركز الخبرات المهنية للإدارة، القاهرة، مصر.

الجبر، عبد الله عبد اللطيف. 1993. القيادة التعليمية تصور يسبق التطبيق. حولية كلية التربية، جامعة قطر، قطر، السنة (10) العدد (10)، ص ص 241 – 259.

جودة، محمد إبراهيم. 1999. دراسة بعض مكونات الذكاء الوجداني في علاقتها بمركز التحكم لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية ببنها، المجلد (10)، العدد (40)، ص ص 51 – 117.

جولمان، دانيال. ترجمة: الجبالي، ليلى. 2000. الذكاء العاطفي. سلسلة عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد (262)، مطابع الوطن، الكويت.

الحارثي، إبراهيم أحمد مسلم. 2001. التفكير والتعلم والذاكرة في ضوء أبحاث الدماغ. الطبعة الأولى، مكتبة الشقري، الرياض، المملكة العربية السعودية.

حسن، عزة عبد الرحمن محمد. 1990. علاقة بعض سمات الشخصية بفعالية القيادة التربوية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.

الخضر، عثمان حمود. 2002. الذكاء الوجداني هل هو مفهوم جديد؟ مجلة دراسات نفسية، مصر، المجلد (12)، العدد (1)، ص ص 5 – 41.

خير الله، سيد. 1976. سلوك الإنسان أسسه النظرية والتجريبية. بدون رقم الطبعة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

الدرديير، عبد المنعم أحمد. 2002. الذكاء الانفعالي لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، المجلد (8)، العدد (4)، ص ص 229 – 317.

روبنس، بام، و سكوت، جين. ترجمة: الأعسر، صفاء، وكفافي، علاء الدين. 2000. الذكاء الوجداني. دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

زيدان، عصام محمد، والإمام، كمال أحمد. 2002. الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب التعلم وبعض أبعاد الشخصية لدى طلبة كلية التربية النوعية. مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، السنة (17)، العدد (3)، ص ص 3 – 41.

طنطاوي، أحمد عابد. 2002. التربية المقارنة والإدارة التعليمية. بدون رقم الطبعة، مكتبة جامعة طنطا، مصر.

عثمان، فاروق، ورزق، محمد عبد السميع. 2001. الذكاء الانفعالي مفهومه وقياسه. مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر، السنة (15)، العدد (58)، ص ص 23 – 51.

عدس، محمد عبد الرحيم. 1997. دور العاطفة في حياة الإنسان. الطبعة الأولى، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.

عريفج، سامي. 2001. الإدارة التربوية المعاصرة. الطبعة الأولى، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

عماد الدين، منى مؤتمن. 2004 . آفاق تطوير الإدارة والقيادة التربوية في البلاد العربية بالإفادة من التجارب والنماذج العالمية المتميزة. الطبعة الأولى، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، الأردن.

فرج، طريف شوقي. 2000. السلوك القيادي وفعالية الإدارة. بدون رقم الطبعة، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.

فهمي، محمد سيف الدين، ومحمود، حسن عبد الملك. 1993. تطور الإدارة المدرسية في دول الخليج العربية. بدون رقم الطبعة، مكتب التربية العربية لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية.

كريج، جيل آن. ترجمة: الملاح، عبد الإله. 2005. ليس المهم مقدار ذكائك بل كيف تستخدم ذكاءك «47 طريقة لزيادة ذكائك العاطفي». بدون رقم الطبعة، مكتبة العبيكان، الرياض، المملكة العربية السعودية.

كنعان، نواف. 2009. القيادة الإدارية. الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية.

متولي، مصطفى. 1983. الإشراف الفني في التعليم. بدون رقم الطبعة، دار المطبوعات الجديدة، القاهرة، مصر.

محمود، سليمان محمد، ومطر، عبد الفتاح رجب. 2002. أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى الأبناء. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر، العدد (111)، ص ص 87 – 128.

Batastini, S. D. 2001. The relationship among students' emotional intelligence, creativity, and leadership. Unpublished doctoral dissertation, Drexel University.

Goleman, D. 1995. Emotional Intelligence. Bantam Books, NY, USA.

Hopkins, M. 2004. The impact of gender, emotional intelligence competencies, and styles on leadership success. Doctoral dissertation, Case Western Reserve University, USA.

Jacques, F. 2002. An examination of relationship between self-differentiation and transformational leadership, through the lens of emotional intelligence. Unpublished dissertation, University of Calgary, Alberta, Canada.

Maccalupo, M. 2002. Principal leadership: The role of emotional intelligence: A study of decision-making in an eastern North Carolina school system. East Carolina University, USA.

Mayer, J. D. 1993. The Intelligence and emotional intelligence. J. of educational psychology. 17(4): 433-442.

Salovey, P., Mayer, J., Goldman, S., Turvey, c., and Palfai, T. 1995. Emotional attention clarity and repair: Exploring emotional intelligence using the trial metamood scale. In: Pennbaker, J.W. (Ed.). Emotion, Disclosure, and Health. American Psychological Assn., Washington, D.C.

Beshears, R. S. 2004. The ability of emotional intelligence to predict transformational leadership when personality, affect, and cognitive ability are controlled. Ph.D. dissertation, Wayne State University.

Collins, V. L. 2001. Emotional intelligence and leader success. Ph.D. dissertation, The University of Nebraska - Lincoln, United States -- Nebraska.

Condern, T. 2002. The relationship between principals, emotional intelligence, and leadership effectiveness. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Missouri-Colombia, USA.

Curry, S. M. 2004. Examining the relationship between self-perceived emotional intelligence and leadership in school principals. Ed. D. dissertation, Regent University, Virginia United States.

Dulewicz, V., and Herbert, P. 1996. General management competencies and personality: A 7-year follow-up study. Working Paper Series 9621, Henley Management College, Oxfordshire, United Kingdom.

Dulewicz, V., and Higgs, M. 1999. Emotional Intelligence questionnaire: User Guide. NFEER-NELSON Publishing Company, UK.

Elias, M. J., Arnold, H., and Hussey, C. S. 2003. EQ + IQ = Best leadership Practices for Caring and Successful Schools. Corwin Press, Thousand Oaks, CA.

Factorial Structure of Emotional Intelligence of Active Educational School Leaders

Ibrahim Salim Alsabati, Mohammed Abdul Salam Gonium and Alsaeed Abdulqader Shareef

Department of Education and Psychology, College of Education
King Faisal University, Saudi Arabia

ABSTRACT

One of the major factors participating in the success of educational institutions is the availability of certain competencies in the school director as an educational leader. The aim of this study was to detect the factorial structure of emotional intelligence of active educational leaders according to the educational stage (primary, middle, or secondary).

To achieve this goal, descriptive analytical approach was adopted. A planned sample of (188) managers were selected from the educational leaders (mangers or vice managers) from different educational stages (primary, middle, or secondary) of Al-Ahsa governorate's general schools. The study tools were a scale for emotional intelligence and a scale for active educational leaders (prepared by the investigators). The scales were applied to the sample after testing for stability and validity.

The results revealed that the factorial structure of intellectual intelligence varied for the leaders according to the educational stage. The structural order of the primary stage was reaction self-management, managerial arrangements, educational consultations, decision-making, and managerial follow-up, respectively. For the middle stage leaders, the order was supervision and follow-up, managerial partnership, reaction control, coordination and follow-up, development and execution, partnership and planning, and managerial responsibility, respectively. As for the secondary stage leaders, the order was managerial cooperation, human relationships, supervision and follow-up, coordination follow-up, partnership and self-control, participation in solving problems, managerial responsibility and decision-making, respectively.

The study recommended that approved psychological and personal scales should be used when selecting educational leaders. It also recommends training leaders to acquire emotional skills related to the managerial and educational duties.

Key Words: Emotional intelligence factors, Leadership theories, Leadership types, Managerial follow-up, Managerial organization.